

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO (MAPSI)

ANATÁLIA DAIANE DE OLIVEIRA

**ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA E IDENTIDADE PURUBORÁ: CONTRIBUIÇÕES
DA ESCOLA PARA UM POVO RESSURGIDO/RESISTENTE NA AMAZÔNIA**

PORTO VELHO-RO

2015

ANATÁLIA DAIANE DE OLIVEIRA

**ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA E IDENTIDADE PURUBORÁ: CONTRIBUIÇÕES
DA ESCOLA PARA UM POVO RESSURGIDO/RESISTENTE NA AMAZÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti

PORTO VELHO-RO

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

O482e

Oliveira, Anátalia Daiane de.

Escolarização indígena e identidade Puruborá: contribuições da escola para um povo ressurgido na Amazônia / Anátalia Daiane de Oliveira. - Porto Velho, Rondônia, 2015.

232f.:il

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

1. Psicologia. 2. Educação escolar - indígena. 3. Povo Puruborá – identidade. 4. Políticas Públicas I. Zibetti, Marli Lúcia Tonatto.

II. Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. III. Título.

CDU: 159.9:376(=1-82)

Bibliotecária Responsável: Carolina Cavalcante CRB11/1579

FOLHA DE APROVAÇÃO

ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA E IDENTIDADE PURUBORÁ: CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA UM POVO RESSURGIDO/RESISTENTE NA AMAZÔNIA

ANATÁLIA DAIANE DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Instituição: Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Assinatura: Marli L. T. Zibetti

Prof. Dr. Darci Secchi

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Assinatura: _____

Prof.^a Dra. Josélia Gomes Neves

Instituição: Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Assinatura: Josélia Gomes Neves

Data da defesa: 27 de maio de 2015.

*Quem vê de longe não sabe, não sabe o quanto eu chorei
Quem vê de longe não sabe o caminho estreito no qual passei
[...]*

*Quem vê de longe não sabe, não sabe o que eu já vivi
Quem vê de longe não sabe, não sabe o quanto aprendi
Quem vê de longe não sabe o caminho [...].*

Asaph Borba

*Ao povo Puruborá, um povo indígena valente e resistente, que muito
me ensinou durante esta caminhada.*

*Ao meu pai, José, e a minha mãe, Zilda e toda minha família, que são
como presentes em minha vida.*

*A Deus, que diariamente nesta caminhada renovou minhas forças,
especialmente nos momentos em que elas pareciam estar acabando. A
Ele a glória para todo sempre!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, utilizando as palavras de Ana Paula Valadão Bessa, “Por tudo o que tens feito, por tudo que vai fazer, por tuas promessas e tudo que És, eu quero te agradecer, com todo meu ser”.

Ao valente e resistente povo Puruborá, especialmente a cacique Hozana, a professora Gisele, os professores Mário e Deivid, as mães entrevistadas, as estudantes, as ex-estudantes, participantes da minha pesquisa, que me receberam com toda atenção, disponibilizaram seus tempos e compartilharam seus inúmeros conhecimentos comigo. O meu muito obrigada!

À querida orientadora, professora Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti, pela atenção, tempo, conhecimentos, provocações, reflexões, amizade, aprendizagem, dedicação e pela cuidadosa orientação. Faltam-me as palavras para agradecer...

À professora Dra. Josélia Gomes Neves, pelo incentivo inicial e ao professor Dr. Darci Secchi, por aceitar o convite. Obrigada pelos consistentes conhecimentos compartilhados comigo!

Ao professor Me. José Joaci Barboza, que durante a graduação possibilitou que conhecesse a história do povo Puruborá e incentivou a minha inscrição e a efetivação da pesquisa do mestrado em Psicologia junto a este povo.

Ao professor Me. Cristóvão Teixeira Abrantes, que juntamente com Josélia e José Joaci contribuíram comigo durante uma das etapas do processo seletivo.

À querida amiga Luci Vieira Catellane Lima, que ao acreditar no meu potencial, incentivou a minha inscrição no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado (MAPSI).

Ao Valdinei, que na condição de chefe de núcleo de educação escolar indígena da escola pesquisada, não fez objeções para participar e contribuir com minha pesquisa.

Às professoras e aos professores do MAPSI pelos infindáveis conhecimentos compartilhados durante as disciplinas, especialmente a professora Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril por também ter me incentivado a pesquisar a temática indígena.

Às colegas e aos colegas do MAPSI, especialmente minhas queridas amigas Suzana Rocha de Souza Azevedo e Carine Antonia Kremer, pela amizade, vivências e experiências neste tempo.

Ao Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE) e ao Grupo de Pesquisa de Educação na Amazônia (GPEA) pelas experiências de pesquisas vivenciadas coletivamente.

Ao MAPSI e à Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) pela oportunidade.

Ao professor Dr. Gilberto Francisco Dalmolin da Universidade Federal do Acre (UFAC) pela disponibilidade em ser suplente de minha banca.

À professora Dra. Lilian Caroline Urnau do MAPSI, que generosamente me auxiliou a ampliar a compreensão do conceito de identidade e aceitou a suplência na banca.

À CAPES pelo apoio financeiro que contribuiu com a realização do mestrado, com a concretização da pesquisa e divulgação dos trabalhos produzidos por mim durante esta trajetória.

Ao meu pai, José, e a minha mãe, Zilda e toda minha família, que mesmo alguns e algumas sendo leigos e leigas no assunto de mestrado, demonstraram seu amor prático, animando-me e mostrando o quanto sou capaz de prosseguir na caminhada acadêmica e na vida.

Às irmãs e aos irmãos em Porto Velho, que me receberam com amor, cuidado e atenção, especialmente Maryana Gabrielle, que além de compartilhar comigo o espaço físico, me emprestou seus ouvidos e seu tempo para me ouvir mesmo quando não entendia nada (assim dizia ela!) e a Cleide Braga pelo apoio, incentivo e amor prático desde o processo seletivo.

Ao querido amigo e pastor Edmar, pelas orações e incentivo inicial e demais irmãos e irmãs em Ji-Paraná, especialmente Onofre e Rosinha.

Às minhas amigas Claudineia, Suzana Biazatti e Juliana pelo apoio e as palavras de ânimo.

Enfim, sou grata a todas e todos, que direta ou indiretamente contribuíram com mais esta conquista.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIS – Agente Indígena de Saúde

APP – Associação de Pais e Professores

BDTD – Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CASAI – Casa de Apoio ao Indígena

CBA – Ciclo Básico de Aprendizagem

CECI – Centro de Educação e Cultura Indígena

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CIMI-RO – Conselho Indigenista Missionário de Rondônia

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

COMIN – Conselho de Missão entre Povos Indígenas

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DEINTER – Departamento de Educação Intercultural

DNIT – Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes

EFMM – Estrada de Ferro Madeira-Mamoré

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUBB – Universidade Regional de Blumenau

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GAEPPE – Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação

GPEA – Grupo de Pesquisa de Educação na Amazônia

GT – Grupo Técnico

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAPSI – Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado

MEC – Ministério da Educação

MPF – Ministério Público Federal

NEEI – Núcleo de Educação Escolar Indígena

NEI – Núcleos de Educação Escolar Indígena

NUSAU – Núcleo de Saúde

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PAE – Programa de Aperfeiçoamento de Ensino

PNAEI – Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena

PNAIC – Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROAFI – Programa de Apoio Financeiro

PROEXT – Programa de Extensão Universitária

PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

REBIO – Reserva Biológica

REN – Representação de Ensino

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

SIL – *Summer Institute of Linguistic*

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TI – Terra Indígena

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNB – Universidade de Brasília

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Mapa de localização da aldeia Aperoi

Figura 2– Estrutura antiga da Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Ywará Puruborá

Figuras 3 a 6– Estrutura atual da Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Ywará Puruborá

Figura 7– Planta baixa da Escola Indígena Ywará Puruborá

Figuras 8 e 9– Acesso à escola Ywará Puruborá na BR 429

Figuras 10 e 11– Acesso à escola municipal na BR 429 próxima a aldeia

Figura 12– Desenho da escola feito pela estudante não indígena Katiely

Figura 13– Desenho da escola feito pela estudante indígena Rafaela

Figura 14– Desenho da escola feito pela estudante indígena Mariana

Figuras 15 a 19– Gisele e estudantes brincando durante o recreio

Figuras 20 e 21– Artesanatos produzidos pela Cacique Hozana

Figura 22– Capa do vocabulário ilustrado – animais na Língua Puruborá

Figura 23– Minha história escrita em Língua Portuguesa e Língua Puruborá

Figuras 24 e 25– Aula expositiva de Gisele e atividade feita em sala de aula

Figuras 26 a 28– Trabalhando os nomes dos animais na Língua Puruborá e brincando com as estudantes

Figuras 29 e 30– Aula prática: visita a mata localizada na fundiária da casa de Gisele

Figura 31– Operações matemáticas em “colcha de retalho” realizada em sala de aula da estudante indígena Rafaela

Figuras 32 e 33– Cartazes elaborados pelas estudantes

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Dados das e dos participantes da pesquisa

Quadro 2– Dados dos dias e período de observação em sala de aula

Quadro 3– Distribuição das dissertações e teses por nível e área do conhecimento científico com o indexador “Educação escolar indígena”

Quadro 4– Distribuição das dissertações e teses por nível e área do conhecimento científico com o indexador “Escolarização indígena”

Quadro 5– Distribuição das dissertações e teses por autor(a), nível, universidade e área geográfica da pesquisa

Quadro 6– Descrição dos documentos que compareceram nos trabalhos analisados

Quadro 7– Descrição das representações da escola

Quadro 8– Distribuição e descrição da educação escolar indígena no contexto das dissertações e teses

Quadro 9– Dados das estudantes matriculadas, dos profissionais e das profissionais da escola indígena Ywará Puruborá – 2014

RESUMO

OLIVEIRA, Anatólia Daiane de. **Escolarização indígena e identidade Puruborá: contribuições da escola para um povo ressurgido/resistente na Amazônia.** Porto Velho, 2015, 232f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)– Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

A presente dissertação apresenta resultados de pesquisa desenvolvida na Aldeia Indígena Aperoí, localizada no município de Seringueiras – RO na qual vivem membros da etnia Puruborá. Trata-se de um grupo resistente e “ressurgido” na década de 2000 no estado de Rondônia, que teve sua identidade negada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) na década de 1990, sob a alegação de não serem índios, sendo posteriormente expulsos de sua terra tradicional. Este grupo étnico foi reconhecido pela FUNAI em 2003 e encontra-se na luta pela demarcação do seu território e pela revitalização da sua cultura e da sua identidade por meio da reunião de seus membros em torno de uma área adquirida pela matriarca do grupo. A pesquisa teve como objetivo investigar o processo de escolarização na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Ywará Puruborá buscando compreender como este se relaciona com a (re)construção da identidade desse povo. Teoricamente o trabalho está orientado pelos estudos desenvolvidos no campo da educação e da Psicologia, principalmente no que se refere ao conceito de identidade. Trata-se de um estudo do tipo etnográfico que utilizou como instrumentos análise documental, observação participante, fotografias e entrevistas. A análise foi realizada por meio da triangulação dos dados obtidos e produzidos a partir dos diferentes instrumentos, articulando-os com o referencial teórico e os objetivos da investigação. Os resultados indicam que a conquista da escola é fruto da resistência, organização e trabalho do povo que vê nesta instituição várias possibilidades: lugar de revitalização e divulgação da cultura, único lugar de transmissão da Língua Puruborá, espaço de aquisição dos conhecimentos escolares, principalmente o domínio da leitura e da escrita na Língua Portuguesa, que instrumentaliza e contribui com o registro da história do grupo e com a luta pelos direitos indígenas. Desta forma a escola tem contribuído de forma bastante significativa para revitalização, (re)construção e o fortalecimento da identidade do povo Puruborá. A escola nesta comunidade também tem sido um espaço de ampliação das oportunidades de trabalho para vários membros do grupo, além de espaço de reunião e convivência dos membros da comunidade. A pesquisa evidenciou ainda que, embora se tenha avançado no campo da garantia legal de acesso à escolarização nas comunidades indígenas, as conquistas ainda dependem da atuação contínua dos povos organizados para se tornarem realidade, demandando um grande esforço e, por vezes, a própria ação dos indígenas na solução dos problemas, como ocorreu com a construção da escola Ywará Puruborá. Esta investigação vem adicionar-se às poucas pesquisas e iniciativas realizadas acerca do povo Puruborá, o que a torna relevante para o grupo investigado, mas também por ampliar os conhecimentos sobre a escolarização das crianças dos povos indígenas, fornecendo subsídios à elaboração de políticas públicas no campo da educação com vistas a atender as reivindicações e necessidades desses povos.

Palavras-chave: Povo Puruborá. Escolarização indígena. Educação escolar indígena. Identidade. Políticas públicas.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Anátalia Daiane de. **Indian school and Puruborá identity:** school contributions to a resurgent/resilient people in the Amazon. Porto Velho, 2015, 232f. Dissertation (Master's Degree in Psychology)– Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

This work presents research results developed at Indian Village Aperoí, in the municipality of Seringueiras - RO in which members of the Puruborá ethnicity live. It is a tough and "risen" group in the 2000s in the state of Rondônia, which had its identity denied by the National Indian Foundation (FUNAI) in the 1990s on the grounds of not being Indians, later being expelled from their traditional land. This ethnic group was recognized by FUNAI in 2003 and it still fight for the demarcation of their territory and the revitalization of their culture and identity through the meeting of its members around an area acquired by the matriarch of the group. The research aimed to investigate the educational process at the State Indigenous Elementary School Ywará Puruborá trying to understand how this relates to the (re) construction of identity of these people. Theoretically the work is guided by studies conducted in the field of education and psychology, especially with regard to the concept of identity. It is a study of the ethnographic kind used as instruments documentary analysis, participant observation, photographs and interviews. The analysis was performed through the triangulation of data obtained and produced from the different instruments, linking them with the theoretical framework and the objectives of the investigation. The results indicate that the school achievement is the result of resistance, organization and work of the people you see in this institution several possibilities: Place revitalization and dissemination of culture, unique place for the transmission of the language Puruborá, acquisition of school space knowledge, especially field of reading and writing in Portuguese, which exploits and contributes to the record of the group's history and the struggle for the rights of the indigenous people. In this way the school has contributed quite significantly to the revitalization, (re) building and strengthening the identity of Puruborá people. The school in this community has also been an expansion of job opportunities in space for several members of the group, as well as meeting space and coexistence of community members. The survey also showed that, although progress has been made in the field of legal guarantee of access to schooling in indigenous communities, achievements still rely on the continued operation of people organized to become reality, demanding a great effort and sometimes the action itself indigenous in solving problems, as did the construction of the school Ywará Puruborá. This research comes add up to little research and initiatives carried out about Puruborá people, making it relevant to the investigated group, but also to broaden the knowledge about the education of children of indigenous peoples by providing subsidies to public policy development in field of education in order to meet the demands and needs of these people.

Keywords: People Puruborá. Indigenous Schooling. Indigenous education. Identity. Public policy.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	23
1. ASPECTOS METODOLÓGICOS	27
1.1 Objetivos	29
1.1.1 Objetivo Geral	29
1.1.2 Objetivos Específicos	29
1.2 O campo	29
1.2.1 Acesso ao campo	31
1.3 Participantes	32
1.4 Instrumentos e procedimentos	34
1.4.1 Análise documental	36
1.4.2 Observação participante	37
1.4.3 Entrevistas	41
1.4.4 Análise dos dados	42
2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O QUE REVELAM AS PESQUISAS RECENTES?	44
2.1 Educação indígena, educação para os(as) índios(as) e educação escolar indígena: o que representam as diferentes denominações	48
2.1.1 Educação Indígena	49
2.1.2 Educação para os(as) índios(as)	52
2.1.3 Educação escolar indígena	55
2.2 As representações da escola para as comunidades indígenas segundo os trabalhos analisados	59
2.3 E as escolas indígenas? Descrevendo as condições em que se dá a educação escolar indígena no contexto das pesquisas recentes	66
2.4 O que é possível concluir com o levantamento e a revisão das produções acadêmicas analisadas?	71
3. O CONCEITO DE IDENTIDADE E SUAS INTERFACES COM O RESSURGIMENTO E A ESCOLARIZAÇÃO DE POVOS INDÍGENAS	75
3.1 Identidade: breve discussão sobre o conceito	76
3.2 Ressurgidos, emergentes ou resistentes? Reflexão sobre os conceitos e sua interface com a identidade indígena	84
3.3 Algumas articulações entre identidade e escolarização de povos indígenas	92
4. A RESISTÊNCIA DO POVO PURUBORÁ E A LUTA PELA ESCOLA	96
4.1 Primeiras aproximações: um pouco da história do povo Puruborá	96

4.1.1 O “ressurgir”: a luta pela demarcação do território e pela revitalização da cultura e da identidade do povo Puruborá.....	103
4.2 A luta e a conquista da Escola Indígena Ywará Puruborá.....	116
5. “QUEM NÃO PODE COM A FORMIGA, NÃO ASSANHA O FORMIGUEIRO”: ANÁLISE DAS DIMENSÕES CULTURAIS E PEDAGÓGICAS NA ESCOLA INDÍGENA YWARÁ PURUBORÁ	136
5.1 O cotidiano da escola Ywará Puruborá: organização e funcionamento	138
5.1.1 Ywará Puruborá: a escola, as atividades e os processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva das e dos participantes da pesquisa	151
5.2 O trabalho com a cultura indígena na escola Ywará Puruborá	163
5.3 O trabalho e a garantia do acesso ao conhecimento da cultura não indígena na escola Ywará Puruborá	185
5.4 A escola Ywará Puruborá e suas outras relações: tecendo os últimos fios	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
REFERÊNCIAS	210
REFERÊNCIAS DO LEVANTAMENTO DA PRIMEIRA SEÇÃO.....	219
APÊNDICE A	222
APÊNDICE B	224
APÊNDICE C	226
APÊNDICE D	227
APÊNDICE E	229
APÊNDICE F	230
APÊNDICE G	231
APÊNDICE H	232

APRESENTAÇÃO

Sou o resultado do que eu fiz com o que quiseram fazer de mim, e assim vou me deslizando e me traduzindo nos encontros e desencontros com os meus pares historicossociais.
(CRUZ, 2009, p. 17)

A minha trajetória escolar e, principalmente, acadêmica foi marcada por diversos momentos, vivências, reflexões, diálogos e confrontos que hoje consigo ver além do óbvio¹. Durante minha trajetória escolar era considerada uma “aluna ideal” que sempre sentava nas primeiras carteiras da sala de aula e com o boletim repleto de notas DEZ. Hoje ao refletir sobre esse período concluo que o conhecimento obtido foi importante no decorrer das minhas trajetórias, mas, por vezes, ele foi apresentado como conhecimento alienador.

Brandão (1991, p. 106-107) refletiu e confrontou os leitores e as leitoras ao falar da “turma de trás”: “Mas como os ‘bons alunos’ são exemplarmente chatos e em geral não têm nada para contar efetivamente bom a respeito de sua vida de estudante, quero falar dos meus tempos de freqüentador da ‘turma de trás’ nas salas de aula”. O que tenho para contar de efetivamente bom? Pouca coisa. No entanto, posso contar que fui educada para executar comandos, concordando com tudo sem refletir sobre o que estava fazendo.

Minha reflexão não é depreciativa aos e às estudantes da “turma da frente”, até porque sempre fui uma delas. Mas contra as situações, vivências e preconceitos que fomentam que os e as estudantes da “turma de trás” são menos valorosos e valorosas que aqueles e aquelas da “turma da frente”. E infelizmente, após mais de 20 anos da publicação do texto de Brandão, percebo que as coisas mudaram muito pouco, ou, em algumas escolas, absolutamente nada.

Entrar na universidade para mim era uma obrigação. Como explicar ter um excelente boletim e não passar no vestibular da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)²? O discurso que “reinava” naquele momento da minha vida era “se você não passar a culpa é sua, você teve oportunidade”, ou seja, “[...] o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa.” (SANTOS, 2005, p. 21). As lembranças do ano de 2007 são dolorosas, de muito choro e pressão psicológica.

¹ Termo utilizado por Rodrigues (2001) no prefácio do livro Breve história da mulher no mundo ocidental de Carlos Bauer, que significa ver além do que está exposto.

² Em 2007, ano que prestei o vestibular para entrar na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), o sistema de avaliação não era integrado à nota do ENEM, como acontece hoje.

Neste sentido, passar no vestibular e entrar na universidade foi mais que um sonho realizado, foi uma obrigação cumprida. Foi neste espaço em que os momentos, as vivências, as reflexões, os diálogos e os confrontos se intensificaram. A universidade, particularmente, a UNIR, Campus de Ji-Paraná, devido à sua visão política, cultural, social e histórica, foi para mim uma trajetória de desconstruções.

Desconstruções estas, principalmente, dos preconceitos e representações equivocadas acerca dos e das indígenas construídas na convivência com a família, com as amigas e os amigos e com a escola, veiculados em piadas, explicações, comentários e expressões do tipo: o índio é cruel, selvagem, primitivo, feroz, bárbaro, atrasado, sujo, preguiçoso, ignorante, inferior, entre outras. “Se não mora em oca, não é mais indígena”; “Esses índios são modernos”; “Índio tem que morar na floresta, andar nu, ter cabelo liso e traços físicos de índio e sobreviver só da caça e pesca”; “Índio não usa celular, não tem *Facebook* e nem *WhatsApp*”; “Índio não anda de carro”; “Índio tem sua própria língua”, “Índio não fala português”, “Não existem mais índios puros”, “Pra que querem um território tão grande assim?”, “Se não conseguem é problema deles”... e a lista é quase infindável.

Mesmo diante de um grande número de pesquisas acerca das populações indígenas, os preconceitos e as representações equivocadas ainda continuam. Quando voltei da pesquisa de campo na aldeia, com minhas pernas marcadas pela pintura tradicional semelhante à pintura da escola, as pessoas perguntavam curiosas do que se tratava, se tinha ido sozinha à aldeia, se lá havia casas, o que as pessoas comiam, entre outras questões. Entre as indagações, uma me assustou: “Você não ficou com medo de ir sozinha?” Refletindo sobre essa pergunta, percebi que quem representava ameaça ali era eu: uma desconhecida que foi conviver com eles e elas por mais de 30 dias. Essa pergunta revela muito bem a visão eurocêntrica do contato ocorrido há mais de 500 anos.

As desconstruções desses preconceitos e representações equivocadas não aconteceram sem o confronto e sem a dor. Esses elementos estão estreitamente ligados à ação da desconstrução.

Estas desconstruções ocorreram, principalmente, a partir de minha participação no Grupo de Pesquisa de Educação na Amazônia (GPEA)³, participação nos eventos locais promovidos pela UNIR e o ingresso no Projeto do Programa de Extensão Universitária

³ Embora essa participação se deu de forma limitada, uma vez que devido às necessidades, desde o 2º ano do ensino médio concilio a trajetória escolar e acadêmica aos trabalhos informais que tive nesse período, antes de ingressar no mestrado.

(PROEXT) intitulado “Resgatando a Memória e a História do Povo Puruborá”, coordenado pelo professor Me. José Joaci Barboza, docente do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, Campus de Ji-Paraná. Estas participações permitiram que eu fosse mais sensível às pessoas e a outras realidades que não fossem a minha, sob a minha perspectiva, que se respaldava na visão eurocêntrica, a visão “oficial” brasileira.

E as desconstruções continuam! Hoje percebo quantos erros cometi durante as observações e outras práticas que realizei durante a graduação em Pedagogia, ora “culpabilizando” as professoras e os professores, ora “culpabilizando” as e os estudantes e suas famílias pela falta de qualidade da educação escolar brasileira. Quanta ingenuidade e ignorância! As desconstruções continuam e me proporcionam um “cansaço” de ser enganada. Enganada pela mídia que veicula uma realidade indígena e outras realidades que quase inexistem no Brasil e no mundo. Enganada pelas professoras e pelos professores que desconhecem outros mundos além do seu, que normalmente é o eurocêntrico.

E por isso defendo a importância da intensificação das leituras, das atividades, das reflexões, das vivências, dos momentos, dos diálogos, dos confrontos e das provocações acerca dessa e de outras questões que permeiam a sociedade brasileira. Estas ações e iniciativas potencializam muitas desconstruções cristalizadas em nossa sociedade, contribuem na formação de qualidade dos cidadãos e das cidadãs, especialmente, das acadêmicas e dos acadêmicos das diferentes áreas do conhecimento e culminam na possível construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais humana.

O ingresso no Projeto de Extensão Universitária “Resgatando a Memória e a História do Povo Puruborá” em 2011 proporcionou-me estreitar a aproximação com a temática indígena.

Ao concluir a graduação em Pedagogia, incentivada pela amiga e mestrandia em Psicologia Luci Vieira Catellane Lima, resolvi me inscrever no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado (MAPSI), pela UNIR, Campus de Porto Velho, para a linha de Psicologia Escolar e Processos Educativos.

O processo seletivo foi um período de angústias e dificuldades. Angústias porque se iniciou no começo de março de 2013, mas a divulgação do resultado final só aconteceu no final de junho do mesmo ano. Dificuldades porque precisei me deslocar três vezes da minha cidade natal, Ji-Paraná, interior de Rondônia para a capital Porto Velho, o local das fases do processo seletivo, percorrendo uma distância de aproximadamente 378 km em cada trecho, pedindo liberação do trabalho em cada deslocamento.

Em minha carta de intenções dirigida à comissão de seleção, fase obrigatória do processo seletivo, a temática indígena apareceu como item da explicitação da minha trajetória acadêmica, mas não como proposta de investigação a ser desenvolvida durante o mestrado. A proposta apresentada foi de investigar os impactos da ausência das tecnologias digitais nas escolas públicas, uma continuação da pesquisa desenvolvida na graduação para conclusão do curso.

Os primeiros meses no mestrado foram bem difíceis por diversos motivos, entre os quais destaco o fato de ser uma das cinco pedagogas aprovadas em um mestrado em Psicologia e, principalmente, o fato de não ter um tema de pesquisa, já que a orientadora recusou a temática proposta inicialmente, por falta de afinidade com o tema, incumbindo-me de definir outra temática. Também me pesou o fato dela não estar por perto durante o período da elaboração do projeto na disciplina “Seminário de Pesquisa” do MAPSI, pois estava fazendo o pós-doutorado em São Paulo.

Assim, “passeei” por alguns temas, entre eles a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no qual fiz um levantamento das produções junto a Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e não identifiquei uma delimitação do tema que eu pudesse investigar no mestrado, especialmente, devido ao elevado número de publicações e falta de “paixão” necessária pelo tema. Em conversa via telefone com a orientadora, ela sugeriu que eu pensasse em alguma proposta de pesquisa dentro da Educação Infantil, mas durante as aulas do Seminário de Pesquisa fui questionada o que iria pesquisar e o motivo, e por sentir-me insegura e desanimada abandonei logo esse tema.

Neste momento, a orientadora questionou-me acerca do projeto de extensão em que participei na graduação. Após conversa com ela e apresentação do interesse de pesquisar uma proposta dentro da temática indígena no Seminário de pesquisa, animada com os reforços positivos recebidos da professora Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril, responsável pela disciplina, dos e das colegas do mestrado, conhecendo a história do povo Puruborá e suas lutas, defini estudar sobre a escolarização do povo Puruborá, uma vez que estou vinculada a linha de processos educativos no mestrado.

Ao estabelecer contato com o professor Me. José Joaci Barboza acerca do interesse e com Gisele, indígena Puruborá, na época professora da escola do povo Puruborá e acadêmica do curso superior de Licenciatura em Educação Básica Intercultural pela UNIR, Campus de Ji-Paraná, que também estava vinculada ao projeto de extensão acima mencionado, percebi que havia possibilidade de efetivar minha pesquisa com essa temática e com esse povo indígena.

Durante a escrita do presente trabalho lembrei-me de diferentes momentos, falas, experiências, situações e outros. Uma dessas experiências é que o ingresso no mestrado trouxe consigo alguns desafios: o de se tornar/ser uma pesquisadora, o de criar novos conhecimentos, o de refletir sobre a responsabilidade de minhas escritas e na atuação profissional, o de estudar horas a fio individual e coletivamente no decorrer das disciplinas cursadas e nas participações junto ao Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE), o de ouvir as críticas com humildade, entre outros.

Vinda de um contexto em que precisava conciliar estudo e trabalho, dedicar-me exclusivamente ao mestrado foi uma atividade extremamente enriquecedora, ao possibilitar não apenas ler os textos propostos, mas os reler, refletir, anotar, pesquisar mais etc. Além disto, pude ampliar meus conhecimentos acerca da Psicologia Escolar e suas vertentes, já que tinha cursado apenas duas disciplinas no decorrer da graduação em Pedagogia.

Enriquecedora também foi a experiência do estágio supervisionado em docência no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), etapa constitutiva do MAPSI. Nessa etapa, ocorrida no primeiro semestre de 2014, pude vivenciar junto à orientadora o planejamento, a execução e a avaliação da disciplina Didática no 3º período da graduação em Psicologia, o que foi muito importante para minha identidade profissional.

No decorrer do mestrado percebi o desafio e a responsabilidade de minha escrita e de criar novos conhecimentos. Desafio porque colocar no papel o que parece tão organizado na minha mente, considerando que estou escrevendo para que qualquer pessoa compreenda o que escrevi, não é uma tarefa fácil. Responsabilidade porque esses novos conhecimentos podem ou não impactar as pessoas, de diferentes formas e em diferentes momentos.

Percebi ainda que ser pesquisadora é ser humilde: ouvir as críticas concordando ou não com elas e saber que mesmo tendo conhecimento de alguma coisa, há muito o que aprender. Hoje ao concluir o mestrado percebi que consegui avançar nesses desafios, alguns mais, outros nem tanto assim! Entretanto, continuarei sendo uma eterna aprendiz!

Um momento importante no decorrer da escrita foi o de ter ouvido e lido em alguns trabalhos que construir um texto é como tecer: é preciso tramar cada fio de lã (ideias) para fazer o tecido (texto). Confesso que foi um trabalho difícil, que acarretou muitas reclamações à orientadora.

Outro deles é que no início do mestrado, durante as disciplinas, as professoras, os professores e demais colegas brincavam que deveríamos “parir” nossa filha (nossa dissertação). Já ouvi muitas mães dizerem sobre a imensa dor do parto. Essa dor eu não senti, uma vez que

ainda não sou mãe, poderei senti-la ou não. Mas “parir” a minha dissertação foi um momento único e doloroso. Talvez igual à do parto, não sei?! Mas julgo que nos dois casos durante o parto muita dor, mas ao fim, uma imensa alegria!

Outra expressão que ouvi durante o mestrado foi que: “A gente mostra o prato feito, bonito, saboroso, mas a cozinha a gente não mostra”⁴. Ainda bem que não! Pois a minha cozinha ficou tão suja, tão suja que me envergonharia se precisasse mostrá-la!

Lembrei-me do trabalho de campo e o quanto aprendi com as e os participantes da minha pesquisa, demais moradores e moradoras da aldeia. Aprendi que não existe apenas o meu mundo, apenas minha cidade, apenas meu modo de vida. Aprendi a importância da conversa amiga, do tempo dispensado para que ela aconteça, dos ouvidos atentos... Aprendi muito! Espero que tenha ensinado algo também!

⁴ Expressão utilizada pela professora Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril do MAPSI.

INTRODUÇÃO

Os caminhos que me levam a esta pesquisa são marcados por muitos sentimentos, um misto de impotência e coragem que me faz buscar o enfrentamento das dificuldades inerentes às experiências vivenciadas durante este tempo de aprendizado, tempo de encontro com o outro. [...] É com esse outro que invento minha pedagogia, que (des) aprendo minhas certezas. (SILVA, 2010, p. 17)

O povo Puruborá é um grupo étnico resistente e “ressurgido”⁵ na década de 2000 no estado de Rondônia. Este povo teve sua identidade negada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) na década de 1990, sob a alegação de não serem índios, sendo posteriormente expulsos de sua terra tradicional. Este grupo étnico foi reconhecido pela FUNAI em 2003 (CIMI-ANE, 2004) e encontra-se na luta pela demarcação do seu território e pela revitalização da sua cultura e da sua identidade. Poucas são as pesquisas e iniciativas realizadas acerca do povo Puruborá⁶.

De acordo com os dados do Censo 2010 (BRASIL, 2010) a população indígena de Rondônia é de 13.076 mil habitantes. Desses, 9.217 estão distribuídos em 25 terras indígenas no estado, isso significa que 3.859 vivem fora de territórios indígenas, por diferentes motivos. No caso do povo Puruborá, alguns e algumas integrantes estão morando em uma parte do seu território tradicional, adquirido por eles e elas, já que seu território ainda não foi demarcado⁷. Por isso, considero relevante a presente pesquisa, porque pode trazer informações importantes sobre formas de organização e escolarização de indígenas ressurgidas e ressurgidos da Amazônia que estão na luta pela demarcação de seus territórios.

⁵ Neste trabalho o termo “ressurgido” será utilizado de acordo com a definição de Amorim (2003, 2010): “sair do anonimato”, “dar-se a conhecer”, “apresentar-se” e “levantar-se” como indígenas ao órgão oficial e à sociedade local, após um período sem o fazer. E o termo “resistente” será utilizado no sentido de afirmar que durante décadas os povos indígenas tiveram que negar sua identidade como uma estratégia de sobrevivência devido ao preconceito e aos constantes massacres sofridos, embora a identidade indígena sempre esteve presente, mesmo que proibida. Maiores informações serão fornecidas nas terceira e quarta seções desse trabalho.

⁶ As que tenho conhecimento são: a) as iniciativas e estudos do Conselho Indigenista Missionário de Rondônia (CIMI-RO), ligado à igreja Católica e do Conselho de Missão entre os Povos Índios (COMIN), ligado à igreja Luterana; b) os estudos sobre a língua Puruborá de Monserrat (2002) e de Galúcio (2005); c) o Projeto de Extensão Universitária “Resgatando a Memória e a História do Povo Puruborá”, iniciado em 2011, sob coordenação do professor Me. José Joaci Barboza; d) O trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de Gisele Puruborá acerca dos mitos do seu povo; e e) a pesquisa “O passado, o presente e o futuro das plantas Puruborá” de Tarsila dos Reis Menezes no mestrado em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Conheci Tarsila na primeira vez que fui a campo em março de 2014. Ela me informou que era mestranda em Antropologia Social da UFSCar, orientanda do Dr. Felipe Ferreira Vander Velden, que estava em pesquisa de campo há quase um mês, sendo o objetivo de sua pesquisa investigar os modos de vida do povo Puruborá, pretendendo ficar no campo por dois meses. Na ocasião conversei bastante com Tarsila, acerca da sua e da minha pesquisa. Ela me mostrou algumas fotos retiradas na aldeia, da reunião ocorrida no dia anterior e das flores que Hozana cultiva.

⁷ Maiores detalhes serão expostos nas seções de análise da presente dissertação.

Pesquisas desenvolvidas no estado de Rondônia têm destacado o aumento da migração dos e das indígenas para as áreas urbanas. Neves (2013), ao entrevistar indígenas dos grupos Arara e Gavião moradores e moradoras na área urbana de Ji-Paraná, encontrou três motivos que justificam a saída dos e das indígenas de suas terras nos dias atuais: a atuação como liderança no movimento indígena, a busca pelos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e a insatisfação com as condições de vida nas aldeias, principalmente em relação à escola e à falta de trabalho. Diferentemente dos grupos indígenas entrevistados acima, os quais possuem suas terras demarcadas, embora ainda enfrentem outros tipos de dificuldades, o povo Puruborá ainda está na luta pelo reconhecimento identitário e a demarcação de seu território.

Foi neste contexto que desenvolvi a pesquisa sobre o processo de escolarização das crianças deste povo. Sabe-se que a escola indígena é criada pela iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada ou com sua anuência, conforme exposto no Decreto 6.861/2009, art. 4º, parágrafo único. O que significa que este grupo em específico fez questão de uma educação escolar.

Neste sentido, com base na literatura da área (ABBONIZIO, 2013; BATISTA, 2005; BERGAMASCHI, 2005; ROSSATO, 2002; SILVA, 2010) e como destacam os documentos oficiais, a escolarização tem um papel importante na luta pelo empoderamento do grupo em favor dos seus direitos. Embora sejam visíveis os avanços na legislação acerca da Educação Escolar Indígena, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), “[...] na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados.” (BRASIL, 1998, p. 11).

Por isso, ao construir o meu projeto de pesquisa elaborei as seguintes perguntas orientadoras: Que papel o povo Puruborá tem atribuído à escola? Como se organiza e se desenvolve a escolarização das estudantes na escola deste povo? Eles e elas têm utilizado a escolarização como instrumento a favor da (re)construção de suas identidades? E de que maneira esta escolarização está ou não contribuindo no processo de valorização da cultura e da identidade destes indígenas? Como este grupo conquistou esta escola indígena? Quais processos históricos, movimentos sociais e políticos do povo Puruborá possibilitaram esta conquista?

Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo investigar o processo de escolarização na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Ywará Puruborá buscando compreender como este se relaciona com a (re)construção da identidade desse povo.

Ao investigar este tema espero que esta pesquisa contribua para a produção de conhecimentos sobre o movimento de escolarização das crianças dos povos indígenas e ajude

a compreender, problematizar e minimizar os conflitos e contradições que têm acompanhado esse processo historicamente.

Especialmente, espero que ela traga contribuições para o povo Puruborá, uma vez que estão em busca da demarcação de seu território e de reconhecimento de sua identidade indígena. Compreender as reivindicações deste povo e de que forma eles e elas estão conseguindo colocá-las em ação, pode contribuir para as políticas públicas que vão atender estas demandas, tanto no campo da saúde, e, principalmente, no campo da educação. E, ainda, pode trazer conhecimento para os e as profissionais que atuam no estado de Rondônia, especialmente, as professoras, os professores, os psicólogos e as psicólogas.

No decorrer da escrita desta dissertação, fiz algumas escolhas. A primeira delas refere-se ao uso da linguagem não sexista, inspirada em Freire (1993) quando afirma que existe uma linguagem machista e, por isso, discriminatória. De acordo com o autor (1993, p. 67, destaques no original) isso é um problema ideológico e não um problema gramatical: “Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: *‘Eles todos são trabalhadores e dedicados?’*.”

Por isso, no decorrer da leitura será possível identificar trechos como: “dos e das indígenas”, “alguns e algumas participantes”, “dos acadêmicos e das acadêmicas”, entre outros, pois, usando as palavras do autor, “Prefiro, às vezes, enfiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista.” (FREIRE, 1993, p. 68).

Outra escolha foi a de usar os termos “índios” e “indígenas”. O termo “índios” é utilizado quando os autores consultados e as autoras consultadas utilizaram esse termo. Indígenas é o termo que escolhi utilizar para me referir aos nativos e às nativas do nosso país e de seus e suas descendentes. Outra escolha refere-se ao fato de utilizar as citações da forma que elas foram grafadas pelos autores e autoras e/ou nos documentos analisados. O objetivo dessa escolha não é evidenciar nenhum erro de português, de concordância ou algo parecido, mas ser fiel à escrita do outro e da outra, mesmo que tenha seus limites.

Escolhi estruturar a presente dissertação em cinco seções, visando alcançar o objetivo de minha pesquisa. Na primeira seção apresento os aspectos metodológicos da pesquisa: aponte como se deu o ingresso em campo, quais foram os e as participantes, quais os objetivos da minha pesquisa, como procedi no estudo, o material obtido e produzido na pesquisa de campo, entre outros. Treinada a olhar apenas o óbvio, buscar superar esse olhar se constituiu uma tarefa árdua para mim.

Na segunda seção apresento um levantamento das produções acadêmicas realizado junto a BDTD acerca da educação escolar indígena e escolarização indígena. Esse levantamento se

fez necessário, pois apesar de ter estudado a história desse povo e algumas questões relacionadas à temática indígena no decorrer do projeto de extensão, minhas informações acerca do processo histórico da escolarização indígena eram muito superficiais, por isso, precisei dele para entender o que tem sido produzido sobre esse assunto. Também fiz um levantamento sobre os artigos que abordavam a educação escolar indígena, mas percebi que muitas dissertações e teses não estão publicadas na modalidade de artigo científico. Então, julguei melhor ler as dissertações e teses e embora esta leitura tenha acarretado muito trabalho, o levantamento se constituiu em importante referência para a análise das condições em que ocorre a escolarização do povo estudado, uma vez que me permitiu compreender que esta não é uma realidade única e como historicamente estes povos têm tido seus direitos básicos negados.

Na terceira seção discuto o conceito de identidade e suas interfaces com o ressurgimento e a escolarização de povos indígenas. Por isso, reflito sobre a polêmica existente entre os termos indígenas “ressurgidos”, “emergentes” e “resistentes”, que tem sido assunto de discussão e reflexão, particularmente, desde o final do século XX nas diferentes regiões do Brasil, especialmente no Nordeste. Além disto, julgo de suma importância entender o que alguns autores e algumas autoras defendem sobre se a escola indígena pode ou não contribuir para o fortalecimento da identidade, uma vez que o objetivo geral desta dissertação é o de compreender como a escolarização se relaciona com a (re)construção da identidade do Povo Puruborá.

Na quarta e na quinta seções apresento as análises dos dados obtidos e produzidos. Na quarta seção relato a história do povo Puruborá e descrevo os processos históricos, movimentos sociais e políticos que possibilitaram a conquista da escola indígena Ywará Puruborá. Na quinta seção relato algumas situações cotidianas da escola, em suas dimensões culturais e pedagógicas, descrevendo e analisando a forma como se organiza e desenvolve a escolarização das estudantes e, também, analisando as relações estabelecidas entre esse processo de escolarização e a (re)construção da identidade do povo Puruborá.

Espero que, ao final da leitura, seja possível compreender a necessidade e a importância de estudos sobre o tema para que possamos ampliar os conhecimentos sobre as condições de vida e de escolarização de grupos específicos de nossa região. Além disso, evidenciar a necessidade de ampliação dos estudos relacionados à temática indígena no campo da Psicologia e da Psicologia Escolar.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Talvez seja essa a etapa mais árdua da caminhada, quando chega o momento de fazer escolhas e enfrentar o caminho solitário de produzir a própria escrita.
(SILVA, 2010, p. 20)

Partindo da concepção de construção social da escola conforme defendida por Rockwell e Ezpeleta (1989, p. 11), segundo as quais “[...] a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento”, aproximei-me da realidade a ser estudada trilhando o caminho metodológico orientado pela pesquisa qualitativa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) o principal instrumento para produção dos dados na investigação qualitativa em educação é a pesquisadora e o pesquisador, que através do contato direto com as dimensões constitutivas, culturais, sociais, pedagógicas, políticas, psicológicas, ideológicas e econômicas do ambiente da pesquisa, buscam compreender o contexto, pois ele tem forte influência sobre as questões pesquisadas e perder a relação entre ato, palavra e/ou gesto do seu contexto é perder de vista seu significado. Neste sentido, o ambiente da pesquisa torna-se a principal fonte de dados para as pesquisadoras e os pesquisadores, que precisam estar atentas e atentos aos acontecimentos ocorridos neste espaço, a fim de garantir a profundidade e o sucesso de suas pesquisas.

Ponderando que esta investigação procurará compreender os modos de relacionamento de uma comunidade específica com a escola, com o processo de escolarização e destes com sua cultura e sua identidade, as contribuições dos estudiosos e das estudiosas da perspectiva etnográfica são imprescindíveis e, por isso, utilizei os procedimentos e os instrumentos recomendados por esta perspectiva.

Segundo André (2004, p. 27):

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

De acordo com Geertz (2013, p. 4) “[...] praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante.” Segundo Rockwell (1989, p. 50):

O etnógrafo observa e paralelamente interpreta. Seleciona do contexto o que há de significativo em relação à elaboração teórica que está realizando. Cria hipóteses, realiza uma multiplicidade de análises, reinterpreta, formula novas hipóteses. Constrói o conteúdo dos conceitos iniciais, não o pressupondo.

André (2004, p. 28) mencionou que existem diferenças entre o enfoque dos etnógrafos de um grupo social e dos estudiosos da educação, “[...] o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam — nem necessitem ser — cumpridos pelos investigadores das questões educacionais.”

Para Rockwell (1989) adotar a etnografia no campo educacional, não significa aceitá-la como simples técnica e sim tratá-la como uma opção metodológica. Além disso, a autora adverte para a importância do termo cultura na etnografia educacional, aspecto reafirmado por André (2004): “[...] é preciso não perder de vista a centralidade do conceito de cultura.”

Assim, de acordo com Geertz (2013, p. 10): “[...] a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível — isto é, descritos com densidade.”

Outra característica importante das pesquisas qualitativas, segundo Bogdan e Biklen (1994), é que a pesquisadora e o pesquisador disponibilizam grande quantidade de tempo em escolas, famílias e outros locais, com o intuito de compreender o contexto. Por isso, André (2004, p. 28) afirmou que as pesquisas no cotidiano escolar têm adaptado a etnografia à educação realizando pesquisas do tipo etnográfico “[...] e não etnografia no seu sentido estrito.”

Para a autora as pesquisas do tipo etnográfico caracterizam-se por: 1) utilizar as técnicas associadas à etnografia; 2) ter na pesquisadora e no pesquisador o instrumento principal na coleta, na produção e na análise de dados; 3) enfatizar o processo; 4) preocupar-se com o significado, com a maneira como as pessoas veem a si mesmas, suas experiências e o mundo que as cerca; 5) por envolver trabalho de campo; 6) utilizar a descrição e a indução; e 7) buscar a formulação de hipóteses, conceitos, teorias e não a sua testagem. (ANDRÉ, 2004).

Há diferenciações em relação ao tempo que a pesquisadora e o pesquisador precisam ficar em campo para que a sua pesquisa se caracterize como de tipo etnográfico. Segundo Lüdke e André (1986, p. 14): “O trabalho de campo deve durar pelos menos um ano escolar.” Em outro momento, André (2004, p. 29) afirmou que: “[...] o período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos.” Para essa autora (2004) o tempo estará ligado aos objetivos do trabalho, à disponibilidade de tempo que a pesquisadora e o pesquisador dispõem,

à aceitação pelo grupo, à experiência em trabalho de campo e ao número de participantes envolvidas e envolvidos.

Ponderando esta e as outras características da pesquisa de tipo etnográfico, julgo que minha pesquisa se caracteriza desta forma. A seguir descrevo os objetivos e o campo da pesquisa, as e os participantes, os instrumentos e os procedimentos que foram adotados, incluindo aspectos éticos.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

- Investigar o processo de escolarização na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Ywará Puruborá buscando compreender como este se relaciona com a (re)construção da identidade desse povo.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Descrever os processos históricos, movimentos sociais e políticos do povo Puruborá, que possibilitaram a conquista da escola indígena;
- Descrever e analisar a forma como se organiza e desenvolve a escolarização das estudantes⁸ na escola Ywará Puruborá, localizada no município de Seringueiras/RO.
- Analisar as relações estabelecidas entre o processo de escolarização e a (re)construção da identidade do povo Puruborá;

1.2 O campo

A pesquisa foi desenvolvida na propriedade rural particular denominada pelos e pelas Puruborá de aldeia Aperi⁹, nas margens da BR 429 (que é uma rodovia federal que liga alguns municípios do estado de Rondônia, entre eles: Presidente Médici, Alvorada do Oeste, São Miguel do Guaporé, Seringueiras, São Francisco do Guaporé, São Domingos e Costa Marques

⁸ Como se trata só de estudantes do sexo feminino, doravante utilizarei a expressão as estudantes.

⁹ Há divergência em relação à grafia do nome da aldeia, que também é escrita como “Aperoy”. Durante a análise documental, nas atas de assembleia e documentos de reivindicações do povo, percebi a utilização das duas formas.

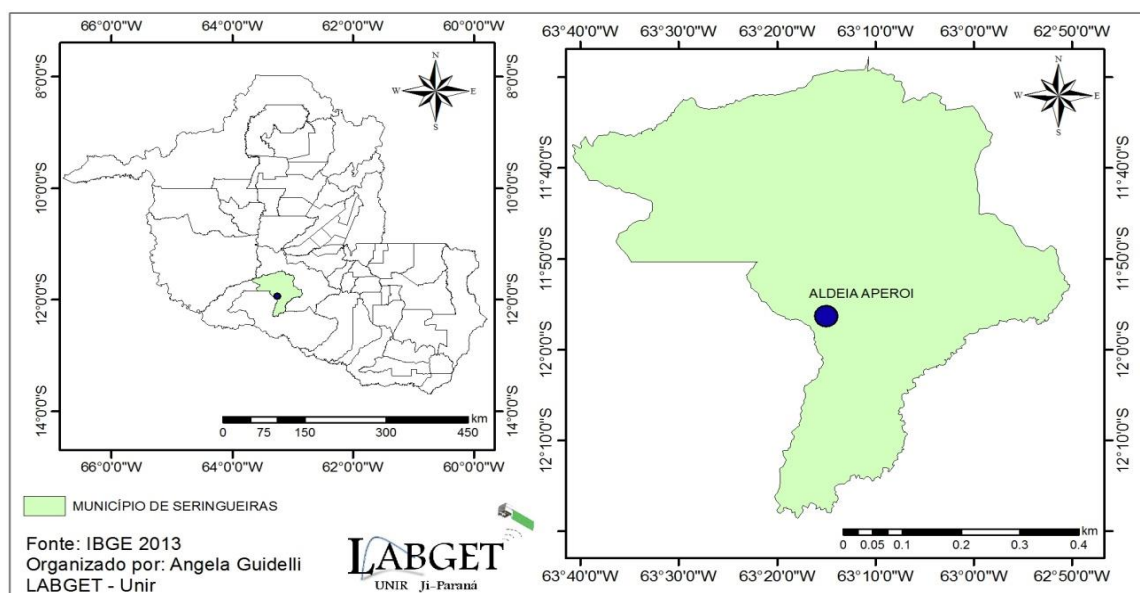
à BR 364), no município de Seringueiras¹⁰, estado de Rondônia, distante aproximadamente 33km da cidade, sentido São Francisco do Guaporé.

A aldeia Aperi foi constituída durante a quarta assembleia anual do povo Puruborá, ocorrida nos dias 13 a 15 de julho de 2004 com a participação dos e das Puruborá das cidades de Guajará Mirim, Porto Velho, Ariquemes, Ji-Paraná, São Miguel do Guaporé, Seringueiras, São Francisco do Guaporé e Costa Marques. (ATA DO POVO PURUBORÁ, 2004).

Esta propriedade foi adquirida através de contrato de compra e venda por Dona Emília, a matriarca do povo, falecida em abril de 2013, sendo que atualmente possui o título definitivo expedido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em 2001, em que consta a área de 59,7907ha (cinquenta e nove hectares, setenta e nove ares e sete centiares), sendo que a cacique Hozana é a detentora atual do documento de posse da área.

Após a aquisição desta propriedade, alguns e algumas integrantes do grupo começaram a se reagrupar¹¹, sendo que a área onde foi construída a nova escola foi doada pela proprietária para esta finalidade antes de seu falecimento, mas o contrato de doação foi lavrado em 2014 e assinado pela cacique do povo.

Figura 1– Mapa de localização da aldeia Aperi



Fonte: Material disponibilizado pela professora Gisele.

¹⁰ Seringueiras é um município do estado de Rondônia criado pela Lei nº 370, de 13 de fevereiro de 1992, constituído através de áreas desmembradas dos municípios de São Miguel do Guaporé e Costa Marques. O nome do município se deu porque a Bacia Hidrográfica do Rio São Miguel é uma grande produtora de borracha, produto da seringueira (*Hevea brasiliensis*), árvore da família das Euforbiáceas. (SILVA FILHO, 1995). Este município faz parte do Vale do Guaporé, que está localizado no Estado de Rondônia, fazendo fronteira com a Bolívia. Ele é formado pelo rio Guaporé.

¹¹ Maiores detalhes da organização do povo, da demarcação do seu território e do contexto em que a escola está inserida serão apresentados na quarta seção.

1.2.1 Acesso ao campo

O primeiro contato com o campo e com alguns e algumas participantes se deu nos dias 05 e 06 de março de 2014, quando a primeira versão do projeto foi apresentada à cacique Hozana e ao chefe de núcleo de educação escolar indígena Valdinei, responsável pela escola, para a obtenção das autorizações iniciais da pesquisa.

O contato com Hozana e Valdinei se deu pela intermediação de Gisele, na época professora da escola Ywará Puruborá, a quem conhecia desde a participação conjunta no projeto “Resgatando a Memória e a História do Povo Puruborá”, anteriormente citado, sob coordenação do professor Me. José Joaci Barboza. Este procedimento é recomendado por Bogdan e Biklen (1994, p. 123) quando orientam que: “Na primeira visita tente arranjar alguém que o apresente.”

Neste primeiro contato ficou previamente combinado com Hozana, Valdinei e Gisele que provavelmente o início do trabalho de campo se daria no mês de agosto, uma vez que além da pesquisadora ainda estar realizando atividades presenciais no curso de mestrado até julho de 2014, só poderia iniciar a pesquisa após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética local e nacional. Nestes dois dias fiquei hospedada na casa de Hozana, que também disponibilizou sua casa para me hospedar durante o trabalho de campo¹².

O trabalho de campo aconteceu entre os dias 18 de agosto a 18 de setembro de 2014 e, posteriormente entre os dias 09 de fevereiro a 16 de fevereiro de 2015, sendo que fiquei hospedada na casa da cacique Hozana. Senti-me exatamente como relata Barboza (2012, p. 15): “Todas as vezes que fomos à aldeia Aperoy ou nas residências dos membros do grupo, sempre fomos muito bem recebidos e, esse clima tem contagiado todos os envolvidos na pesquisa [...]”. Desde a primeira vez em que cheguei a aldeia, fui muito bem recebida, sendo que no primeiro dia, Hozana me apresentou a todas e a todos os vizinhos e parentes que chegavam à sua casa, mencionando sobre a minha pesquisa e que posteriormente seria “sua filha”. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/03/2014).

Esse clima contribuiu muito na obtenção e produção dos dados da pesquisa, uma vez que as e os participantes disponibilizaram grande quantidade de materiais relacionados à história do povo, às lutas e reivindicações em relação à demarcação de seu território, à identificação, à saúde, à educação, à escola e outros. Como levei uma impressora

¹² Contribui financeiramente com a alimentação e com a gasolina durante o trabalho de campo. Senti-me constrangida pela calorosa recepção durante o tempo em que estive na aldeia, sendo que quando precisava fazer entrevista e/ou me deslocar para a cidade, Gisele sempre disponibilizou sua moto.

multifuncional, com a autorização das e dos participantes, pude escanear esse material para analisá-lo posteriormente.

1.3 Participantes

A presente pesquisa foi realizada com 15 participantes, cujos dados são apresentados no quadro 1:

Quadro 1– Dados das e dos participantes da pesquisa

Nome	Idade	Escolarização	Profissão	Etnia
Hozana ¹³	53	Ensino Fundamental ¹⁴	Cacique do povo Puruborá Técnica Administrativa Educativa na escola indígena Ywará Puruborá ¹⁵	Puruborá
Valdinei	36	Ensino superior em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia	Chefe de núcleo de educação escolar indígena ¹⁶	Não indígena
Gisele	27	Ensino superior em Licenciatura em Educação Básica Intercultural	Professora da Base Comum Nacional	Puruborá
Mário	36	4º ano do Ensino Fundamental	Professor de Língua Puruborá	Puruborá
Deivid	25	Ensino Médio e Magistério Indígena ¹⁷	Professor substituto	Puruborá
Maria Paula ¹⁸	6	Cursando 1º Ano do Ensino Fundamental	Estudante	Não indígena
Mariana	6	Cursando 1º Ano do Ensino Fundamental	Estudante	Puruborá
Rafaela	7	Cursando 2º Ano do Ensino Fundamental	Estudante	Puruborá

¹³ Estou utilizando o nome de Hozana, Valdinei, Gisele, Mário e Deivid mediante suas autorizações, pois por se tratar de um povo indígena específico do estado de Rondônia, acredito que o anonimato delas e deles não é possível e não faz sentido.

¹⁴ Concluiu em 2003 por meio do Telecurso 2000. Em entrevista, Hozana relatou que concluiu o ensino médio também por meio do Telecurso em Seringueiras. No entanto, alegaram que ela ficou devendo duas matérias (Química e Física), por isso, ela ainda não tem o certificado.

¹⁵ É concursada e sua função é serviços gerais, sendo que possui uma Capacitação para Merendeiras promovida pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC).

¹⁶ Do município de Seringueiras e atua junto à escola indígena Ywará Puruborá desde 2008. Atualmente Valdinei atua como professor de educação física da rede municipal de Seringueiras e está fazendo o curso de nível superior em Educação Física, modalidade à distância. Posteriormente ao trabalho de campo, Gisele mencionou que Valdinei não é mais o chefe de núcleo de educação escolar indígena da escola tendo sido substituído em função de mudanças na gestão do sistema educacional do estado. (DIÁRIO DE CAMPO, 25/02/2015).

¹⁷ Pelo Projeto Açai, promovido pela UNIR. Em entrevista, Deivid me disse que iniciou o curso em 2009 e concluiu em 2014.

¹⁸ Os nomes Maria Paula, Mariana, Rafaela e Katiely são nomes escolhidos pelas estudantes durante o segundo período de trabalho de campo (DIÁRIO DE CAMPO, 10/02/2015). Os nomes Lúcia, Dulce, Ana, Helena, Geisa e Marcela são nomes fictícios escolhidos pela pesquisadora.

Katiely	9	Cursando 3º Ano do Ensino Fundamental	Estudante	Não indígena
Lúcia	28	3º Ano do Ensino Fundamental	Dona de casa e agricultora (Mãe de Maria Paula e Katiely)	Não indígena
Dulce	46	5º Ano do Ensino Fundamental	Do lar (Mãe de Mariana e ex-estudante da escola)	Puruborá
Ana	31	Ensino Médio	Do lar (Mãe de Rafaela)	Puruborá
Helena	18	9º Ano do Ensino Fundamental	Dona de casa e agricultora (Ex-estudante da escola)	Puruborá
Geisa	49	5º Ano do Ensino Fundamental	Dona de casa e agricultora (Ex-estudante da escola)	Não indígena
Marcela	42	5º Ano do Ensino Fundamental	Agente Indígena de Saúde (AIS) (Ex-estudante da escola)	Puruborá

Fonte: Ficha preenchida por ocasião das entrevistas.

Os dados apresentados no quadro 1 foram produzidos no momento das entrevistas com as e os participantes, mediante preenchimento de uma ficha individual de identificação.

Hozana é a cacique¹⁹ do povo Puruborá. Como liderança do povo ela participa ativamente nos eventos e programações relacionados às causas indígenas. Esta minha afirmação se baseia nos certificados de participação, a que tive acesso, de diferentes eventos ocorridos em várias cidades do estado de Rondônia. Durante o tempo em que estive na aldeia, Hozana participou de três eventos: em Ji-Paraná, em Porto Velho e na Universidade de Brasília (UnB), Campus de Planaltina.

Gisele concluiu no final de 2014 o ensino superior de Licenciatura em Educação Básica Intercultural pela UNIR, Campus de Ji-Paraná. No decorrer do curso, ela participou de vários eventos como ouvinte e apresentando trabalhos, conforme pude observar nos vários certificados que ela fez questão de mostrar.

Em entrevista, Gisele relatou que durante a sua atuação na escola participou de dois cursos de formação de professores e de professoras: o Programa Gestar 1 – Gestão da Aprendizagem Escolar, ocorrido entre abril/2006 e novembro/2008, promovido pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e Projeto Pró-Letramento em Matemática e Linguagem, integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (MEC/SEB/UFPA) durante o ano de 2012. Durante o tempo em que estive na aldeia, Gisele estava participando do

¹⁹ Hozana é casada e tem duas filhas e um filho. Gisele é uma de suas filhas. Em entrevista, Hozana relatou que a comunidade indicou seu irmão, que reside próximo a sua casa, para ser o cacique do povo, mas ele não aceitou devido às obrigações que o papel de cacique exige, como por exemplo, viajar constantemente para acompanhar as demandas e reivindicações do povo, uma vez que possui outras obrigações, como cuidar da terra. Por isso, ele apontou Hozana para ser a cacique e falou com o pajé do povo, que reside atualmente em Costa Marques. Ele e toda a comunidade Puruborá próxima não apresentaram nenhuma objeção. (Entrevista Hozana, 06/09/2014). Ela é cacique desde o início das lutas do povo.

Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Gisele também participou do Encontro de professores e lideranças indígenas do estado de Rondônia.

Deivid e Gisele informaram que as substituições que ele fazia nas ausências de Gisele durante a etapa do curso superior contavam como estágio para ele no Projeto Açai e, por isso, ele não era remunerado. Porém, Deivid será o professor no lugar dela, a partir do ano letivo de 2015, uma vez que Gisele está cursando Medicina Veterinária pela UNIR, Campus de Rolim de Moura, curso integral, sendo beneficiada pela Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas), pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) após realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), processo seletivo de 2015. (DIÁRIO DE CAMPO, 02/03/2015).

Destaco que a seleção das e dos participantes da presente pesquisa se deu de forma intencional. Busquei privilegiar a cacique, a professora, o professor, as estudantes e demais participantes que possuíam informações relevantes para o objetivo do trabalho. Em relação aos demais moradores e moradoras da aldeia, procurei incluir aqueles e aquelas que demonstraram interesse em participar da pesquisa.

1.4 Instrumentos e procedimentos

Os instrumentos e procedimentos que utilizei na presente pesquisa buscaram apreender o dinamismo da vida escolar nas dimensões institucional ou organizacional, instrucional ou pedagógica e sociopolítica/cultural conforme orientação de André (2004). Para a autora a dimensão institucional “[...] envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar”, ou seja, “toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar.” Já a dimensão instrucional “[...] abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento.” (ANDRÉ, 2004, p. 42-43). E a dimensão sociopolítica/cultural “[...] se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa.” (ANDRÉ, 2004, p. 44).

Desta forma durante a investigação foram utilizados os seguintes instrumentos para obtenção, produção e análise dos dados: análise documental, observação participante, fotografias, entrevistas (semi estruturadas e individuais) e análise a partir das concepções de Bogdan e Biklen (1994) e André (2004), seguindo os procedimentos que descreverei a seguir.

Inicialmente a primeira versão do projeto foi apresentada a Hozana e Valdinei, para assinatura dos termos de autorização para realização da pesquisa. Em seguida, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIR, gerando o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob o número 30618714.3.0000.5300. Esta

submissão foi necessária, embora correndo o risco de inviabilizar a pesquisa, por ser uma exigência do Programa ao qual estou vinculada.

Por se tratar de pesquisa com populações indígenas, o projeto após aprovado pelo Comitê de Ética local foi encaminhado para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que também o aprovou, indicando algumas alterações, que foram atendidas e homologadas pelo Comitê de Ética local, após as quais deu-se início ao trabalho de campo.

Durante o trabalho de campo todas as participantes e todos os participantes foram devidamente informadas e informados acerca dos objetivos da pesquisa, sua liberdade em participar e/ou deixar de participar, os riscos de suas participações, os procedimentos a serem adotados durante sua realização e a forma como os dados serão utilizados.

As e os participantes também foram informadas e informados acerca dos benefícios esperados com a investigação para a escolarização do povo Puruborá e das contribuições que a presente pesquisa poderá trazer para a produção de conhecimentos sobre a escolarização das crianças dos povos indígenas fornecendo subsídios à elaboração de políticas públicas no campo da educação com vistas a atender as reivindicações destes povos²⁰.

Depois de todas as explicações necessárias, as e os participantes foram formalmente consultadas e consultados sobre sua concordância em participar da pesquisa, e no caso daquelas e daqueles que se dispuseram a colaborar, foram convidadas e convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). No caso de Hozana, Gisele, Mário, Deivid e Valdinei, que permitiram que seus nomes fossem revelados na presente pesquisa, trata-se de um TCLE diferenciado (APÊNDICE B).

No caso das estudantes, que são todas menores de idade, também foram dadas as explicações necessárias e elas foram convidadas a participar da pesquisa no primeiro dia de observação em sala de aula, solicitando-lhes o consentimento para a realização da pesquisa. Elas foram convidadas a assinar o Termo de Assentimento²¹ (APÊNDICE C), bem como suas representantes legais (APÊNDICE D). Todas as participantes e todos os participantes da presente pesquisa receberam uma cópia do TCLE. E no caso das estudantes, uma cópia do Termo de Assentimento.

Ao final da presente pesquisa retornarei ao campo para apresentar às e aos participantes os resultados do trabalho, de maneira que possam beneficiar-se do conhecimento produzido,

²⁰ Esse procedimento foi feito individualmente no momento das entrevistas individuais e em dias diferentes.

²¹ As estudantes só foram convidadas a assinarem o Termo de Assentimento, após conversa e entrevista com as suas mães, que foram devidamente informadas como se daria a participação de suas filhas e como a pesquisadora estava procedendo com elas.

uma vez que a produção acadêmica normalmente não circula entre as pessoas que contribuem para sua produção.

1.4.1 Análise documental

A análise documental é uma técnica valiosa de coleta de dados qualitativos, utilizada em educação e também em outras áreas das Ciências Sociais, sendo útil para complementar as informações coletadas por meio de outros métodos e de outras técnicas. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 39) a natureza dos documentos pode ser diversa, sendo uma fonte estável e rica para o investigador e a investigadora compreenderem de que forma uma escola é vista pelas diferentes pessoas que a constituem, além de ser “[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamente afirmações e declarações do pesquisador.”

Segundo estas autoras (1986, p. 38) os documentos podem ser “[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádios e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.” Entre os benefícios, as autoras destacam a facilidade de acesso aos documentos e o custo, geralmente baixo.

Nesta pesquisa foram considerados como documentos não só os textos legais, mas também os projetos escolares e materiais produzidos pela professora, pelo professor e pelas crianças. Foram recolhidas legislações acerca da Educação Escolar Indígena, o decreto que regulamenta a criação da escola, o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Interno e a matriz curricular da instituição, algumas atividades dos cadernos escolares²², algumas atas de reuniões do povo e de outras reuniões com a participação de diferentes povos indígenas do Brasil e os documentos reivindicatórios produzidos nessas reuniões relacionados à saúde, à educação, à demarcação de terras e outros assuntos, as revistas com material sobre o grupo e sobre a questão indígena, os projetos e trabalhos desenvolvidos na escola, inclusive vídeos das execuções desses projetos, o vocabulário ilustrado – animais na Língua Puruborá e um registro pessoal de Hozana sobre sua família. Todos estes materiais contribuíram para a análise acerca da escolarização oferecida às estudantes da escola indígena Ywará Puruborá.

²² As atividades dos cadernos escolares foram fotografadas no decorrer das observações em sala de aula, visando complementar os meus registros escritos.

Estes documentos foram disponibilizados por Hozana, Gisele, Valdinei e Mário durante o tempo em que estive na aldeia. No caso do decreto de criação, Valdinei disponibilizou-me uma cópia. Os demais documentos foram escaneados mediante consentimento das pessoas que os disponibilizaram.

1.4.2 Observação participante

A observação é uma técnica de coleta de dados bastante utilizada, que apesar de poder provocar alterações no ambiente e/ou no comportamento das pessoas observadas, possui muitos benefícios, entre eles do contato direto com o entrevistado e a entrevistada, chegando mais perto da “perspectiva do sujeito.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Segundo Rockwell e Ezpeleta (1989, p. 15) a observação e a análise “[...] caminham inter-relacionadamente com a reflexão e o debate teórico.”

De acordo com André (2004, p. 28): “A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.”

Optei pela observação como um dos principais instrumentos para apreender o significado que as e os participantes atribuem ao processo de escolarização na escola indígena Ywará Puruborá. Neste sentido, André (2004, p. 37) afirmou que:

[...] a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Através basicamente da observação participante ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados.

Seguindo o conselho de Bogdan e Biklen (1994, p. 115) para a investigadora e o investigador inexperientes, utilizei a “abordagem objectiva”, que é quando “[...] o investigador explicita os seus interesses e tenta que os sujeitos que vai estudar cooperem consigo.” De acordo com Lüdke e André (1986, p. 29) o papel desempenhado foi de observadora como participante, que é aquele em que “[...] a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo desde o início.”

A observação na escola foi iniciada mediante autorização da professora Gisele, do professor Mário e das estudantes. No quadro 2 relaciono o período e as atividades observadas durante a permanência no campo.

Quadro 2– Dados dos dias e período de observação em sala de aula

Data	Caracterização	Horário	Duração
18/08/2014	Aula Gisele (Matemática)	13h às 14h50m	1 hora e 50 minutos
18/08/2014	Aula Mário (Língua Puruborá)	15h31m às 17h04m	1 hora e 33 minutos
19/08/2014	Aula reforço ²³ com Gisele	08h20m às 11h	2 horas e 40 minutos
19/08/2014	Aula Mário (Língua Puruborá)	13h10m às 15h01m	1 hora e 51 minutos
20/08/2014	Aula Gisele (Ciências)	13h11m às 15h05m	1 hora e 54 minutos
20/08/2014	Aula Mário (Língua Puruborá)	15h44m às 17h10m	1 hora e 34 minutos
21/08/2014	Aula reforço com Gisele	08h26m às 11h	2 horas e 34 minutos
21/08/2014	Aula Gisele (Matemática)	13h20m às 15h01m	1 hora e 41 minutos
21/08/2014	Aula Mário (Língua Puruborá)	15h40m às 17h05m	1 hora e 25 minutos
22/08/2014	Aula Gisele (Matemática)	13h05m às 15h	1 hora e 55 minutos
22/08/2014	Aula Mário (Língua Puruborá)	15h33m às 17h04m	1 hora e 31 minutos
28/08/2014	Aula Mário (Língua Puruborá)	13h22m às 15h09m	1 hora e 47 minutos
29/08/2014	Aula Gisele (Matemática)	13h10m às 15h00m	1 hora e 41 minutos
01/09/2014	Aula Gisele (Matemática e Língua Portuguesa)	13h08m às 14h55m	1 hora e 44 minutos
01/09/2014	Aula Mário (Língua Puruborá)	15h30m às 17h03m	1 hora e 33 minutos
02/09/2014	Aula reforço com Gisele	08h29m às 10h29m	2 horas
04/09/2014	Aula Gisele (Atividade avaliativa, Língua Portuguesa e Geografia)	13h07m às 14h57m	1 hora e 50 minutos
05/09/2014	Aula Mário (Língua Puruborá)	15h35m às 17h05m	1 hora e 30 minutos
08/09/2014	Aula Gisele (Língua Portuguesa)	13h18m às 14h59m	1 hora e 41 minutos
08/09/2014	Aula Mário (Língua Puruborá)	15h35m às 17h05m	1 hora e 30 minutos
16/09/2014	Aula Gisele (Matemática)	13h às 14h52m	1 hora e 52 minutos
16/09/2014	Aula Mário (Língua Puruborá)	15h39m às 16h57m	1 hora e 18 minutos
18/09/2014	Aula Gisele (Língua Portuguesa)	13h06m às 14h56m	1 hora e 50 minutos
10/02/2015	Aula Gisele (Língua Portuguesa)	12h58m às 14h55m	1 hora e 57 minutos
10/02/2015	Aula Mário (Língua Puruborá)	15h33m às 17h09m	1 hora e 36 minutos
11/02/2015	Aula Mário (Língua Puruborá)	15h21m às 17h06m	1 hora e 45 minutos
Total			46 horas e 12 minutos

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

No primeiro dia de observação em sala de aula, fui à frente da sala, apresentei-me, informando que estava fazendo um trabalho da minha escola, que também tem o nome de pesquisa, sobre a escola delas. Informei ainda que era meu interesse saber se elas gostam ou não da escola e do que fazem. Perguntei às estudantes se eu poderia ficar na sala de aula, observar as atividades ocorridas no espaço escolar, tirar fotografias e filmar. Elas concordaram e eu continuei explicando que não queria atrapalhá-las e qualquer dúvida que elas tivessem sobre o meu trabalho, poderiam perguntar. Assim, dentro da sala de aula, durante as aulas observadas, permaneci nas últimas carteiras com o intuito de não chamar a atenção das estudantes. Fora da sala de aula, o contato com as estudantes se deu respeitando os convites e limites estabelecidos por elas.

²³ Gisele nomeia aula de reforço a compensação da carga horária que ela faz durante o período matutino. Este ponto será melhor explicitado na última seção da presente dissertação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 126): “Os observadores que conhecemos têm tido graus variados de sucesso ao observarem crianças.” Julgo que obtive um bom grau de sucesso na relação com as estudantes da escola indígena Ywará Puruborá. Como previsto por este autor e esta autora, com o passar dos dias de trabalho de campo, as estudantes foram ficando mais à vontade com minha presença, demonstrando que se sentiam confortáveis e interessadas, facilitando a observação e envolvendo-se com a possibilidade de tirar fotografias e serem-se fotografadas.

Julgo também que obtive uma boa relação com Gisele e Mário, sentindo-me acolhida. Além de Gisele disponibilizar-me todo material que utilizava, as atividades das estudantes e mostrar-me frequentemente outras atividades realizadas anteriormente na escola e em outros espaços com as estudantes e/ou com a participação da comunidade, às vezes no decorrer da aula ela solicitava às estudantes que me mostrassem as atividades de seus cadernos, bem como, no dia 21 de agosto me convidou para ajudá-la a fazer o “Cantinho da leitura”, atividade obrigatória do Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sendo que ela tinha recebido uma caixa com 25 livros para a efetivação deste lugar²⁴. Ajudei Gisele desocupando o lugar que iríamos utilizar, sugerindo como poderíamos fazer o cartaz²⁵ para identificar o local e escrevendo nele conforme as orientações de Gisele.

Mário também me acolheu. Desde o primeiro dia de observação, convidou-me a participar das leituras e escritas na Língua Puruborá, expondo, falando e explicando os sons das vogais e consoantes. Além disto, ele também disponibilizou algumas atividades realizadas pelas estudantes.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 140):

Nas mãos de um investigador, uma máquina fotográfica pode ser utilizada de uma forma simples, para fazer o inventário dos objectos no local de investigação. O quadro das notícias, os conteúdos da estante dos livros, o que está escrito no quadro e a disposição do mobiliário podem ser registrados para futuro estudo e análise.

As fotografias foram tiradas em diferentes ocasiões: no decorrer das aulas, em outros espaços e sempre que surgiam oportunidades e necessidades. A fotografia foi utilizada algumas vezes como registro de atividades realizadas nos cadernos das estudantes, ou na lousa. As mães

²⁴ Caixa do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC 2013), Editora Gutenberg Ltda, Título “Maluco do céu”, acervo 1, FNDE, para uso nas salas de aula do 1º ao 3º ano.

²⁵ Sugeri que além de escrever “CANTINHO DA LEITURA” poderíamos colocar algumas figuras relacionadas à leitura no cartaz. Gisele e eu escolhemos as figuras, inclusive de indígenas, que conseguimos em uma cartilha específica, do CIMI.

das estudantes também foram informadas sobre as fotografias e concordaram, assinando posteriormente um Termo de Autorização para uso de imagens (fotos e vídeos).

No quarto dia de observação, durante a aula, uma das estudantes indígenas pediu para tirar fotografias com minha câmera digital. Informei a ela que quando a aula acabasse deixaria. Quando a aula acabou perguntei se elas sabiam manusear a máquina. Elas me responderam que não. Ensinei-as como ligar e desligar, como tirar a fotografia, como alterar para fazer vídeo e para ver as fotografias, dando os seguintes encaminhamentos: Cada uma delas teria direito a tirar três fotografias, do que elas quisessem. Essa foi uma oportunidade de aproximação e que me auxiliou no diálogo com as estudantes.

Além das fotografias, o registro das observações foi realizado também em diário de campo desde o primeiro contato com as e os participantes, no qual foram realizadas anotações rápidas durante as observações e, após as observações, realizados os registros de forma ampliada, como orientam Bogdan e Biklen (1994, p. 150, destaques no original):

Depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as *notas de campo*: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.

Nestes registros ampliados foram construídas descrições minuciosas do contexto observado, bem como as impressões e reflexões da pesquisadora que contribuíram para definir de forma mais específica os aspectos a serem observados durante a permanência em campo.

Alguns elementos que compuseram os registros ampliados das observações foram produzidos durante algumas caminhadas que Gisele e eu fazíamos quase todos os dias no final da tarde. No primeiro dia que cheguei à aldeia Aperoi, Gisele convidou-me para caminhar com ela. Relatou que estava caminhando na beira da BR 429 em torno de duas semanas. Nesse dia combinamos que iríamos caminhar todas as tardes, por volta das 17h30m quando o sol estivesse se pondo.

Considero que o trabalho de campo permitiu que se chegasse bem perto da escola “[...] para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (ANDRÉ, 2004, p. 41), o que foi de extrema importância para a presente pesquisa.

1.4.3 Entrevistas

Na presente pesquisa utilizei a entrevista em conjunto com a análise documental e a observação participante, ou seja, para obtenção de informações complementares dos dados obtidos e produzidos no campo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134) a entrevista é “[...] utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

O tipo de entrevista que utilizei na presente pesquisa é a semi estruturada. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 34) esse tipo de entrevista permite que durante a entrevista a pesquisadora e o pesquisador façam as adaptações, as correções e as explicações que se fizerem necessárias e ainda por ser “[...] o tipo mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação [...].”

Para realização das entrevistas utilizei um roteiro de perguntas com as estudantes (APÊNDICE E), um roteiro de perguntas para Gisele, Mário e Deivid (APÊNDICE F), um roteiro com Hozana, as ex-estudantes e as mães das estudantes (APÊNDICE G) e um roteiro de entrevista com Valdinei (APÊNDICE H). No entanto, no momento das entrevistas foram realizadas outras perguntas a partir das dúvidas que foram surgindo no decorrer da observação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 135): “Em situações em que já conhece o sujeito, passe logo à entrevista, mas em situações em que não conhece o sujeito terá provavelmente de quebrar o gelo inicial, o que, nalguns casos, demora o seu tempo.” No caso de Hozana, Gisele e Mário, passei direto à entrevista, uma vez que estava hospedada na casa de Hozana e estava observando as aulas de Gisele e Mário. Já no caso das ex-estudantes e das mães, foi necessário quebrar o gelo inicial, embora houvesse conversado com algumas delas em outras ocasiões²⁶.

Nas entrevistas com as estudantes, dispensei uma maior atenção e cuidado uma vez que de acordo com Cruz (2010, p. 15) ouvi-las requer maior sensibilidade por parte da pesquisadora e do pesquisador, já que precisarão perceber “[...] se as crianças estão confortáveis e interessadas nessa participação ao longo de todo o processo de pesquisa, mesmo que a desistência de alguém não seja conveniente para os seus objetivos.”

As entrevistas só foram realizadas após um período de convivência com as estudantes. Além disso, solicitei que elas produzissem um desenho sobre a escola indígena Ywará Puruborá

²⁶ Exceto a mãe das duas estudantes não indígenas, cujo primeiro contato se deu no dia da entrevista.

para depois conversar sobre ele. A conversa sobre os desenhos foi orientada pelo roteiro já mencionado.

Mediante o consentimento das e dos participantes, inclusive das estudantes, todas as entrevistas foram gravadas e transcritas.

1.4.4 Análise dos dados

A análise de dados desta pesquisa foi realizada mediante as considerações de Bogdan e Biklen (1994) e André (2004). Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205) a análise de dados “[...] é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.”

Esta etapa não foi uma tarefa muito fácil, uma vez que “[...] a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos, parece ser monumental quando alguém se envolve num primeiro projecto de investigação.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Por isso, segui as orientações desses autores (1994, p. 207) que acreditam que para a investigadora e o investigador “[...] ficar em boa posição para a análise final” é necessário realizar a análise enquanto estiver no campo. Durante o final das tardes e durante as noites, entre as conversas amigas e partidas de pif²⁷, realizava os registros ampliados das observações em sala de aula e fora dela e transcrevia as entrevistas realizadas. Esse foi um momento importante, uma vez que além de facilitar a análise após o trabalho de campo, possibilitou que eu retomasse as entrevistas de Hozana e Maria Paula e as dúvidas que foram surgindo no decorrer do trabalho, contribuindo para uma boa produção de dados. Além disto, consegui separar os arquivos escaneados e as fotografias por datas e em pastas nomeadas de forma diferente de acordo com os itens que a compuseram.

Assim, os dados da pesquisa foram separados, organizados, lidos e analisados desde o início do processo, buscando encontrar elementos que me possibilitassem fazer minhas afirmações, as quais estão baseadas nos dados obtidos e produzidos, seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (1994, p. 206):

²⁷ Jogo com baralho conhecido como pif paf. São distribuídas nove cartas para cada participante, que tentará formar grupos com uma sequência de três cartas com o mesmo naipe ou três cartas iguais com naipes diferentes. Durante o tempo do campo, nas rodas de brincadeira, ganhava quem conseguia bater com as 10 cartas, ou seja, um grupo ficava com quatro cartas sequenciais do mesmo naipe ou com quatro cartas iguais com naipes diferentes.

Apesar de recomendarmos alguma contenção nas tentativas de mergulhar na análise concomitante, alguma análise tem de ser realizada durante a recolha de dados. Sem isto, a recolha de dados não tem orientação; se assim não o fizer, os dados que recolher podem não ser suficientemente completos para realizar posteriormente a análise.

Realizei os registros ampliados dos dias de observações em sala de aula em que constam também a descrição das atividades de fotografias realizadas com as estudantes e os registros ampliados de informações e observações de situações ocorridas fora da escola, mas que se referem a ela e/ou me auxiliam a entendê-la, iniciando desde o primeiro contato feito em março. Destaco que tenho outros registros de informações obtidas mediante ligações e conversas via *WhatsApp* com algumas e alguns participantes, os quais se referem às informações posteriores ao trabalho de campo.

Durante o trabalho de análise, realizei todas as transcrições das entrevistas e fiz uma revisão em cada uma delas, retirando o excesso de expressões como, por exemplo, “né” e “assim”. Os documentos relacionados no item “análise documental” foram todos impressos e separados em diferentes pastas de acordo com os objetivos de cada seção. Elaborei um quadro com informações e citações decorrentes das leituras das atas e dos documentos reivindicatórios produzidos nessas reuniões, visando facilitar a análise desses dados. Destaco que durante a elaboração deste quadro, constatei que não tive acesso a todas as atas e documentos reivindicatórios produzidos pelo Povo Puruborá, uma vez que não são dados sequenciais, por exemplo, tive acesso às atas da primeira e da terceira reuniões do povo, mas não tive da segunda.

Assim, realizei a análise final por meio da categorização em partes que continham identificação, conforme orientação de Bogdan e Biklen (1994), que apontam como úteis na classificação dos dados obtidos e produzidos, o desenvolvimento de categorias de codificação. No entanto, ressalto que não trabalhei com categorias prévias, mas busquei seguir as orientações de André (2004, p. 45): “[...] as categorias de análise não podem ser impostas de fora para dentro, mas devem ser construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa.”

Por isso, as análises apresentadas na quarta e quinta seções foram elaboradas a partir do material obtido e produzido em campo, mediante leitura e releitura e à luz dos objetivos e do referencial estudado. Destaco que, inicialmente, na primeira escrita as seções de análise foram basicamente descritivas. Posteriormente, esforcei-me para torná-las mais analítica, até resultar na escrita final da presente dissertação.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O QUE REVELAM AS PESQUISAS RECENTES?

[...] é verdade que, após o contato, muitos povos solicitaram que a escola fosse capaz de equalizar a relação assimétrica imposta, na qual nossa sociedade ocupa o lugar dominante e as sociedades indígenas um lugar minorizado. A partir do modo de vivência missionária e considerando as rupturas que a escola colonizadora provocava, um embrionário modelo de educação escolar foi sendo construído, agora com a participação dos povos indígenas.
(CIMI, 2014, p. 9-10)

Esta seção apresenta o levantamento realizado junto às produções acadêmicas da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) acerca da escolarização e educação escolar indígenas. O objetivo do levantamento é investigar o estado do conhecimento sobre a temática a partir das produções realizadas nos Programas de Pós-Graduação e compreender como está configurado esse campo de pesquisa.

Também era meu objetivo identificar trabalhos que utilizassem os conhecimentos da Psicologia como base para as análises empreendidas. Por isso, o levantamento realizado no mês de abril de 2014, utilizou inicialmente o termo educação escolar indígena. Em seguida a busca foi realizada com o cruzamento dos termos educação escolar indígena e psicologia. Posteriormente utilizei apenas o termo escolarização indígena.

A busca utilizando o indexador “educação escolar indígena” retornou 138 títulos. Após a exclusão dos títulos cujos trabalhos completos não estavam disponíveis e dos títulos repetidos, resultaram 121 trabalhos, sendo 85 dissertações e 36 teses. Ao cruzar os indexadores “educação escolar indígena” e “psicologia”, a busca não retornou nenhum resultado. Com o indexador “escolarização indígena” localizei 34 títulos. Após a exclusão de dois títulos que estavam repetidos, dois que não estavam disponíveis e 22 que já tinham sido localizados por meio do indexador “educação escolar indígena”, resultaram oito trabalhos: cinco dissertações e três teses.

Os trabalhos identificados foram produzidos entre os anos de 1997 a 2014 em áreas do conhecimento e universidades. Abaixo quadros 3 e 4 que demonstram os dados encontrados no levantamento e indicam que a área do conhecimento científico que mais registrou produções acadêmicas envolvendo a temática investigada foi a Educação com 94 trabalhos e apenas três trabalhos utilizaram os conhecimentos da Psicologia para realizar as análises empreendidas.

Quadro 3– Distribuição das dissertações e teses por nível e área do conhecimento científico com o indexador “Educação escolar indígena”

Área do conhecimento científico	Nível	
	Mestrado	Doutorado
Educação	67	21
Linguística	3	4
Antropologia Social	5	1
Ciências Sociais	1	2
Psicologia	1	1
Linguística Aplicada	0	2
Geografia	0	2
História	2	0
Educação Física	0	1
Linguagem	1	0
Estudos Linguísticos e Literários em Inglês	0	1
Teologia	1	0
História Cultural	1	0
História das Sociedades Ibéricas e Americanas	0	1
Antropologia	1	0
Desenvolvimento Local	1	0
Música	1	0
Total	85	36

Fonte: Levantamento realizado na BDTD pela pesquisadora.

Quadro 4– Distribuição das dissertações e teses por nível e área do conhecimento científico com o indexador “Escolarização indígena”

Área do conhecimento científico	Nível	
	Mestrado	Doutorado
Educação	3	3
Psicologia	1	0
Ciências ambientais	1	0
Total	5	3

Fonte: Levantamento realizado na BDTD pela pesquisadora.

A partir da construção e da análise desses quadros percebi a necessidade de delimitar o levantamento, visando atender ao objetivo da minha pesquisa. Para isso, selecionei os trabalhos que se enquadram nos seguintes critérios: a) tenham como foco principal a escolarização; b) tenham ouvido os e as indígenas no processo de investigação; e c) tenham sido realizados a partir das áreas de conhecimento da Psicologia ou da Educação, visto que minha pesquisa se

filia à Linha de Pesquisa Psicologia escolar e processos educativos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Destaco que não foram objeto de análise neste trabalho as pesquisas que se dedicaram a investigar uma disciplina específica do currículo, tais como, ensino de história, ensino de matemática, práticas de letramento, bem como, aquelas que investigam acerca da formação dos professores e das professoras indígenas.

Por isso procedi à leitura dos resumos dos 129 trabalhos que foram localizados a partir dos indexadores “educação escolar indígena” e “escolarização indígena” e encontrei 24 trabalhos que atendiam aos critérios de centralidade no processo de escolarização e envolvimento de indígenas como sujeitos da pesquisa, sendo 18 dissertações e seis teses, todas tendo como área do conhecimento a Educação.

Quadro 5– Distribuição das dissertações e teses por autor(a), nível, universidade e área geográfica da pesquisa

Mestrado		
Autor(a)/ Ano	Universidade	Área geográfica da pesquisa
BARUFFI, 2006	Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Santa Catarina
BATISTA, 2005	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Mato Grosso do Sul
BELZ, 2008	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Paraná
CARVALHO, 2006	Universidade de São Paulo (USP)	Mato Grosso
COUTO, 2007	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Mato Grosso do Sul
CRUZ, 2009	UCDB	Mato Grosso do Sul
FERREIRA, E., 2012	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	São Paulo
FERREIRA, G., 2007²⁸	PUC/SP	Amazonas
MARKUS, 2006	FURB	Santa Catarina
MEDEIROS, 2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Rio Grande do Sul
OLIVEIRA, 2002	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Bahia
PAES, 2002	UFRGS	Mato Grosso
PEREIRA, 2010	PUC/SP	Amazonas
REZENDE, 2007	UCDB	Amazonas
ROSSATO, 2002	UCDB	Mato Grosso do Sul
SANTOS, 2006	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Minas Gerais
SILVA, 2010	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Minas Gerais
SORATTO, 2007	UCDB	Mato Grosso do Sul

²⁸ Os pesquisadores Brito (2012), Ferreira, G. (2007), Pereira (2010) e Rezende (2007) são indígenas.

Doutorado		
Autor(a)/ Ano	Universidade	Área geográfica da pesquisa
ABBONIZIO, 2013	USP	Amazonas
BERGAMASCHI, 2005	UFRGS	Rio Grande do Sul
BRITO, 2012	PUC/SP	Amapá
FERREIRA, W., 2014	UFRGS	Mato Grosso
NOVAIS, 2013	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Mato Grosso do Sul
PAIXÃO, 2010	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)	Pará

Fonte: Levantamento realizado na BDTD pela pesquisadora.

No quadro 5 pode-se observar que as pesquisas são oriundas das cinco regiões do país. Após esta seleção, na qual restou apenas os trabalhos com o indexador “educação escolar indígena”, comecei uma leitura cuidadosa dos trabalhos localizados a fim de analisar as informações trazidas sobre o processo de escolarização, buscando identificar também que problemas ainda são enfrentados pelas escolas indígenas, a partir dos autores lidos e das autoras lidas. Esses objetivos justificaram também o levantamento de trabalhos realizados no Brasil.

Para análise e organização desse material, procedi à leitura dos objetivos, das questões levantadas pelos pesquisadores e pelas pesquisadoras e dos resultados encontrados por eles e elas. O conteúdo das pesquisas foi agrupado em três grandes eixos temáticos: 1) Discussões trazidas sobre o tipo de educação que tem sido feita para o atendimento das populações indígenas. Sob o título “Educação indígena, educação para os(as) índios(as) e educação escolar indígena: o que representam as diferentes denominações”, apresento as análises empreendidas pelas autoras lidas e pelos autores lidos e questiono se as diferentes denominações são apenas questão de nomenclatura; 2) Discussões em torno das representações da escola para as comunidades indígenas segundo os trabalhos analisados; e 3) E por último apresento elementos trazidos pelas pesquisas sobre as condições em que se dá o processo de educação escolar indígena. Além destes eixos, proponho uma subseção para as considerações finais da presente seção.

Ressalto que optei por trabalhar com teses e dissertações e não com artigos, pois o objetivo desse levantamento é investigar o estado do conhecimento sobre a educação escolar indígena, sendo que ao realizar um levantamento nos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no mês de abril de 2014, em paralelo ao levantamento acima descrito, percebi que esse objetivo não seria alcançado, uma vez que ao utilizar o termo educação escolar indígena na procura básica do site, resultaram 47 trabalhos em Língua Portuguesa, dos quais apenas 19 abordavam a temática, mas com “dispersão de

assuntos”, como por exemplo, saberes da tradição, cultura e religião no contexto escolar, formas de aproximação dos processos de escolarização, ensino bilíngue, formação de professoras e professores indígenas, currículo escolar, entre outros.

2.1 Educação indígena, educação para os(as) índios(as) e educação escolar indígena: o que representam as diferentes denominações

Discorrer sobre o direito de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas é defender uma educação que os respeite, valorize os conhecimentos e os saberes desses povos, superando práticas discriminatórias que marcaram a história dos e das indígenas no Brasil: uma história de escravidão, de submissão e de proibição da identidade. É propor e construir uma educação escolar na qual os e as indígenas sejam protagonistas, ultrapassando os limites dos marcos legais existentes.

Por isso, julguei necessário compreender os contextos históricos, sociais, culturais e políticos em que está situada a escolarização dos povos indígenas com o intuito de realizar uma análise que seja realmente comprometida com estes povos. Além disso, julgo que essa compreensão contribui para relacionar a História da educação dos povos indígenas à atualidade da Escola Indígena de Ensino Fundamental Ywará Puruborá, a qual estou pesquisando.

Percebi a necessidade de diferenciar os três tipos de educação utilizados quando se referem à questão indígena²⁹, uma vez que a partir das leituras e análise dos trabalhos identifiquei que cada uma delas possui objetivos diferentes, além disso, o discurso de que os povos indígenas não têm educação, que ainda permanece em pleno século XXI, foi produzido e sustentado pela **educação para os(as) índios(as)**.

Carvalho (2006, p. 50) advertiu sobre o cuidado necessário na utilização das distintas nomenclaturas: “[...] Genericamente damos o nome ‘educação indígena’ quando tratamos do tema. É bom, entretanto, tomar bastante cuidado com as nomenclaturas, e não confundir situações que são bem distintas entre si.” Soratto (2007) mencionou a existência da diferenciação entre **educação indígena** e **educação escolar indígena** afirmando que essa confusão pode representar desrespeito às populações indígenas, entre eles, o de “[...] querer modificar seu jeito de viver e impor maneiras diferentes no seu modo de vida” (p. 50).

²⁹ Necessidade essa aguçada pela leitura da tese de Neves (2009), durante a elaboração do projeto de pesquisa, segundo a qual, pensar na relação entre educação e povos indígenas no país é pensar em três tipos de educação: Educação Indígena, Educação para Índios e Educação Escolar Indígena.

Assim, é importante ainda mencionar que segundo Geraldo Ferreira (2007) o conhecimento da história do povo indígena é o melhor caminho para quem quer começar a trabalhar com educação indígena e educação escolar indígena.

Considero o livro “Educação Indígena e alfabetização” de Melià (1979) uma obra importante, pois é uma das primeiras a diferenciar, conceituar e discutir os três tipos de educação, sendo utilizado para fundamentar 13 dos 24 trabalhos. Além disto, dois trabalhos mencionam outras duas referências do autor e três trabalhos citam Melià por intermédio de outras pessoas.

Assim, as próximas subseções estão comprometidas em fazer essa diferenciação à luz das pesquisas analisadas.

2.1.1 Educação Indígena

No decorrer das leituras e análise dos trabalhos percebi que todos os pesquisadores e todas as pesquisadoras utilizam o termo **educação indígena**, porém, identifiquei dois significados atribuídos a ele.

Um dos significados está relacionado a uma educação produzida e transmitida pela própria comunidade indígena, que se dá pela participação do indivíduo na vida da comunidade, na qual todos e todas indígenas são responsáveis em formar e informar crianças, jovens e adultos, principalmente por meio da oralidade, acerca das tradições, dos costumes, dos rituais, das práticas religiosas, dos ideais, dos passos e de todos os conhecimentos que são necessários na constituição dos indivíduos do grupo. Dentre os 24 trabalhos, 17 deles utilizam o termo com esse significado.

O outro significado refere-se a uma educação escolarizada que busca respeitar as especificidades de cada grupo indígena, sendo que 13 trabalhos fazem uso do termo nessa acepção. Destaco ainda que seis dos 24 trabalhos, utilizam o termo **educação indígena** conciliando os dois significados.

Identifiquei que a **educação indígena** também foi nomeada no decorrer dos trabalhos como educação comunitária (FERREIRA, G., 2007; OLIVEIRA, 2002), educação familiar (FERREIRA, G., 2007; MEDEIROS, 2012) e educação tradicional (ABBONIZIO, 2013; BATISTA, 2005; BERGAMASCHI, 2005; BRITO, 2012; CARVALHO, 2006; FERREIRA, E., 2012; FERREIRA, G., 2007; MARKUS, 2006; MEDEIROS, 2012; OLIVEIRA, 2002; REZENDE, 2007; ROSSATO, 2002).

Markus (2006, p. 56) conceitua a **educação indígena** como “[...] processos educativos próprios e específicos das sociedades indígenas que incluem pedagogias, maneiras, métodos e regras específicas de ensino e aprendizagem, os quais orientam toda vida desta sociedade.” De acordo com este autor ela é uma educação formal, pois “[...] os povos indígenas educam suas crianças de forma sistemática com regras, pedagogias e valores [...].”

Oliveira (2002, p. 19) relata que é no interior da educação comunitária indígena que “[...] acontece a socialização, são transmitidos valores, costumes, práticas religiosas e orientações para o diálogo intracomunitário, e desta sociedade com o mundo externo.” Para esse autor (2002, p. 81) essa educação “[...] é a dinâmica interna das relações sociais, o cotidiano da aldeia”, por isso, é por meio dela que os e as indígenas tornam-se membros de um determinado grupo e não de outro grupo qualquer. Esta educação é uma prática endógena, ou seja, originária de dentro do grupo, pensada e executada por ele.

A formação da pessoa, do seu lugar e do seu papel é responsabilidade da comunidade educativa. Neste sentido, para Geraldo Ferreira (2007, p. 60): “A comunidade é um espaço de ensino e aprendizagem”, por isso, não existe um só professor e/ou uma só professora, mas vários e várias, como a mãe, o pai, o tio etc., toda comunidade é professora e também é aluna.

De acordo com Oliveira (2002, p. 85) a pessoa é formada por meio “[...] da persuasão, do valor do exemplo, do valor da ação, do aprender fazendo e por conseguinte, da sacralização do saber que se dá através do ouvir, do ver, do compartilhar e do provar-se.” Para Bergamaschi (2005, p. 154) esta educação é entendida como integral e integrada do modo de ser, sendo “[...] composta por um conjunto de preceitos e práticas responsáveis pela confecção da pessoa, ou seja, pela constituição da pessoa Guarani.” Markus (2006) complementa afirmando que a **educação indígena** está mais próxima “[...] da noção de educação enquanto processo de formação integral do ser humano” (p. 57).

Segundo Bergamaschi (2005) na **educação indígena** o aprendizado se dá por meio da oralidade, da curiosidade, da observação e do fazer (da imitação), e, por isso, desde pequenas as crianças são estimuladas a ser observadoras dos comportamentos das outras pessoas. De acordo com Brito (2012, p. 45): “A oralidade é um dos principais fundamentos da educação indígena, em que a criança aprende observando e ouvindo os mais velhos.”

A partir dessa concepção de educação:

[...] Não precisa levar a um lugar específico para aprender, mas aprende no estar aí, ao dar-se ao mundo: a fala se dá ao redor do fogo, na sombra da árvore; pescar e caçar são aprendidos acompanhando os adultos; cozinhar se dá no fogo de verdade; descascar a cana implica em manusear uma faca no

momento em que a criança deseja chupá-la... [...]. (BERGAMASCHI, 2005, p. 170).

Entretanto, de acordo com Markus (2006, p. 56) não se pode falar da existência de uma **educação indígena** igual para todos os povos indígenas, uma vez que “[...] cada povo desenvolve processos educativos específicos, diferenciados dos demais e por isso a diversidade e a distintividade marcam a realidade destes povos.” Cada etnia tem um modo particular de educar seus membros. (CRUZ, 2009). Sendo, por isso, de acordo com Brito (2012) importante compreender a **educação indígena** no contexto de cada aldeia. Assim, segundo Rezende (2007, p. 94) a educação tuyuka prepara as pessoas “[...] enquanto membros de uma mesma etnia e se diferenciarem perante outras etnias.”

De acordo com Markus (2006, p. 57) é importante também não se pensar esta educação como “[...] orientada somente à sobrevivência e à satisfação de necessidades fisiológicas, sem tempo nem interesse para a criação de formas de arte, de religião, de inovações, de invenções e sistematizações.”

Assim, pensar a **educação indígena**, conforme observado entre o povo Xokleng, é pensar que:

[...] o indígena é educado para o prazer de viver, de criar, inovar, inventar e sistematizar. O seu tempo também é dedicado a rituais, jogos, simples gracejos, planejamentos de atividades e projetos, sistematizações de experiências e avaliações de acontecimentos e investimentos. Os seus saberes incluem sistemas de classificação e avaliação da natureza e das relações sociais; dominam conhecimentos da matemática, lingüística, história, geografia, biologia, botânica, arte, etc; seus conteúdos exprimem noções básicas das quais se constitui a visão de mundo e a identidade própria de cada povo. Todo este processo educativo é realizado através da tradição oral, em suas línguas. Algumas vezes ainda não se considera a oralidade e nem mesmo os saberes indígenas como expressão de conhecimento, capaz de trazer contribuições valiosas para a humanidade. (MARKUS, 2006, p. 57-58).

Embora Markus (2006) esteja se referindo a um povo específico, as características da **educação indígena** acima citadas estão presentes em outros povos, como o povo Kamaiurá (CARVALHO, 2006), que tem como conteúdo da aprendizagem as relações intraétnicas e interétnicas e com o sobrenatural. Ressalto que, conforme mencionado por Markus (2006), esta educação foi proibida e inibida com a chegada dos portugueses no Brasil e ainda no século XXI continua sendo desvalorizada e inferiorizada.

É necessário problematizar também como a **educação indígena** está configurada no século XXI, pois conforme Batista (2005) a presença do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), das igrejas católicas e evangélicas que atuaram e atuam nas comunidades indígenas prejudicaram o processo de (re)organização interna. De acordo com

Pereira (2010) a **educação indígena** antigamente era a única forma de educação existente para os povos indígenas, sendo suficiente para garantir a sobrevivência e bem estar desses povos.

2.1.2 Educação para os(as) índios(as)

Dos trabalhos analisados identifiquei que oito deles utilizam o termo **educação para os índios** e cinco o termo **educação para os indígenas**, porém, os 24 trabalhos referem-se a uma educação escolarizada que foi imposta aos povos indígenas do Brasil no decorrer da história, iniciada após a chegada dos europeus, especialmente dos portugueses, a qual interferiu fortemente na base educacional existente entre as populações indígenas.

Os trabalhos de Brito (2012), Couto (2007), Cruz (2009), Markus (2006), Paixão (2010) e Waldinéia Ferreira (2014) também utilizam o termo **educação escolar indígena** ao se referir a **educação para os(as) índios(as)**, mas contextualizando o uso do termo no decorrer da história do Brasil.

Identifiquei que oito trabalhos (ABBONIZIO, 2013; BELZ, 2008; CARVALHO, 2006; CRUZ, 2009; FERREIRA, G., 2007; PAIXÃO, 2010; PEREIRA, 2010; SORATTO, 2007) dividem a história da educação formal para os(as) índios(as) no Brasil em quatro fases, sendo elas: 1) Brasil colônia; 2) Criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), substituído pela Funai em 1967, do *Summer Institute of Linguistic* (SIL) e outras missões religiosas; 3) Formação de Organizações Não Governamentais e movimentos indígenas iniciados nas décadas de 60 e 70 (período militar); e 4) iniciativa dos próprios e das próprias indígenas a partir da década de 80 de gerir e definir os processos de educação escolarizada. Embora os demais trabalhos não tragam essa divisão demarcada, percebo que no decorrer das escritas, eles trazem aspectos relacionados a esta questão.

Os oito trabalhos anteriormente citados revelam que na primeira fase o papel da escola era evangelizar e catequizar os povos indígenas, negando-lhes a sua identidade, cultura e diversidade e visando à formação religiosa e a incorporação da mão de obra indígena à sociedade nacional, estando a cargo dos missionários católicos, especialmente os jesuítas.

De acordo com Bergamaschi (2005, p. 26) a **educação para os(as) índios(as)** “[...] iniciou como atividade cristianizadora e europeizadora no período colonial”, buscando segundo Carvalho (2006, p. 50) “[...] trazer o índio para outro sistema que não aquele em que está vivendo.”

Paes (2002, p. 41) utilizou a denominação de escola formal ou formalizada ao se referir a esta educação, conceituando-a como “[...] conjunto de saberes, formas de organização de

tempo e espaço, de disciplinarização de corpos, etc., que foram institucionalizados e sistematizados sob a perspectiva da cultura ocidentalizada.” Bergamaschi (2005, p. 154) completou apontando o poder homogeneizador da escola, “[...] especialmente no que tange a instaurar tempos e espaços únicos, igualmente impondo saberes ocidentais como verdades absolutas”, e, por isso, segundo Cruz (2009) essas verdades não podiam ser questionadas.

De acordo com Paes (2002, p. 42) os e as indígenas foram considerados e consideradas seres selvagens, sem alma, e, por isso, “[...] as primeiras tentativas de escolarização em relação a estes povos se deram justamente através da Igreja que buscava, principalmente, a catequização, além da civilização [...]”. Esta autora completou: “[...] a inserção da escola se deu como instituição responsável para transformação do índio em ‘homem civilizado’, como um instrumento para inserção deste ‘selvagem’ no mundo ocidental” (p. 94).

Desta forma, segundo Brito (2012, p. 69):

Historicamente, a escola oprimiu os povos indígenas, arrancando-lhes suas identidades, sob a promessa da salvação da alma e da implantação dos hábitos ditos “civilizados”. Catequizar, civilizar, assimilar, pacificar, incorporar e abrigar são algumas das intensões explícitas e implícitas que identificam a violência praticada pela educação para os índios no Brasil [...].

A **educação para os(as) índios(as)** negou a existência da **educação indígena**, inferiorizando-a e implantando uma instituição formal: a escola (OLIVEIRA, 2002). De acordo com Batista (2005, p. 42): “A diversidade cultural foi negada e os povos indígenas com suas culturas e tradições, submetidos a uma política educacional integracionista e assimilacionista”, que se deu mediante “[...] a imposição da língua, da história, dos valores e da identidade da sociedade cristã européia.” (MARKUS, 2006, p. 59).

Rossato (2002, p. 13) relata que a escola foi utilizada “[...] como um instrumento privilegiado para a integração dos índios à sociedade nacional, anulando suas identidades como etnias diferenciadas, para torná-los cristãos, ou para incorporá-los à massa de trabalhadores assalariados, liberando suas terras para a oligarquia dominante”, reforçando as duas faces da **educação para os(as) índios(as)**: a catequização e a integração.

Esse tipo de educação, segundo Oliveira (2002, p. 71), metodologicamente se organizava por meio do “[...] preparo de cartilhas, traduzindo leis e informações sobre higiene, religião cristã, técnicas agrícolas e literatura de valor patriótico e moral nacionais brasileiros”, respaldando assim um dos suportes dessa educação: a de integrar as populações indígenas à sociedade nacional.

A segunda fase da história da educação formal para os índios no Brasil pode ser vista como o início de algumas mudanças. De acordo com Ferreira (2007, p. 64) essa fase:

É marcada pela tentativa do Estado de reformulação da política indigenista. Entra em cena a preocupação com a diversidade lingüística e cultural dos povos indígenas no país. Com a criação da FUNAI, em 1967, houve algumas mudanças mais significativas. Elege-se o ensino bilíngüe como forma de “respeitar os valores tribais”. Em 1973, pelo Estatuto do Índio – Lei 6001 – tornou-se obrigatório o ensino das línguas nativas nas escolas indígenas. A questão do bilingüismo, como forma de assegurar e respeitar o “patrimônio cultural das comunidades indígenas”. (artigo 47, do Estatuto do Índio) entra, porém, em contradição com os objetivos integracionistas da educação escolar oferecida na prática pela FUNAI.

Segundo Geraldo Ferreira (2007) a terceira fase teve seu início marcado com a ditadura militar. Realizam-se algumas assembleias indígenas em todo o País, sendo que a discussão acerca da **educação escolar indígena** torna-se frequentemente pauta dessas assembleias. Soratto (2007, p. 53) completa relatando que “[...] registram-se os conflitos gerados na década de 70 em torno das mobilizações e reivindicações dos direitos indígenas, trazendo mais tarde consequências favoráveis às comunidades indígenas.”

A quarta e última fase, de acordo com o autor indígena Geraldo Ferreira (2007) acontece a partir da década de 80 com a iniciativa dos povos indígenas, que buscaram definir e autogerir seus processos de educação escolar formal. Para Soratto (2007, p. 54): “[...] as manifestações e reivindicações pelo reconhecimento da diferença foram se tornando cada vez mais fortes e intensas e a escola indígena foi ganhando espaço na sociedade brasileira em favor dos seus direitos.”

Paixão (2010, p. 24) mencionou que as duas primeiras fases são as da não participação, a terceira da participação induzida e a última da participação efetiva, sendo que “[...] cada uma dessas fases não representa concepções do ser índio, são apenas formas distintas com que a sociedade brasileira se relacionou com esses povos.” Para este autor essas últimas duas fases possibilitaram uma série de novos documentos e legislações relacionadas à temática.

Percebi no decorrer das leituras e análise dos trabalhos que a **educação para os(as) índios(as)** trouxe muitos aspectos negativos em relação aos povos indígenas do Brasil, entre eles, as ideias errôneas acerca dos “índios” que são materializadas e veiculadas na mídia, nos livros didáticos e em outros espaços, lugares e momentos, (re)produzindo os estereótipos em relação aos e às indígenas.

Entretanto, de acordo com Cruz (2009, p. 30): “[...] houve a passagem de uma ‘educação escolar para os índios’ para ‘uma educação escolar dos índios’, cuja história está sendo escrita do ponto de vista dos próprios indígenas, ou seja, a partir da participação dos próprios indígenas nas discussões com assessores, gestores e com o poder público.”

2.1.3 Educação escolar indígena

O termo **educação escolar indígena** é utilizado em todos os trabalhos, pois foi um dos indexadores utilizados para realizar o levantamento das produções acadêmicas junto à BDTD, com o intuito de alcançar o objetivo de nossa pesquisa.

Todos os trabalhos analisados apontam a Constituição Federal de 1988 como um marco significativo nas relações entre o Estado e os povos indígenas, pois, a partir dela, esses povos deixam de ser tutelados para serem cidadãos e cidadãs brasileiras com capacidades plenas, sendo-lhes assegurados legalmente direitos, dentre os quais a demarcação das terras, as especificidades culturais e uma educação escolar diferenciada.

Além da Constituição Federal de 1988, os 24 trabalhos apontam outros documentos que orientam a **educação escolar indígena**, os quais estão relacionados no quadro 6:

Quadro 6– Descrição dos documentos que compareceram nos trabalhos analisados

Documentos e legislações	
Constituição Federal de 1988	Rompe radicalmente com os preceitos vigentes de integração/incorporação dos indígenas à sociedade; Garante aos povos indígenas o direito à diferença e à autonomia; Estabelece como dever do Estado proteger e fazer respeitar todos os bens indígenas, tanto os de natureza material (terra, riquezas naturais, patrimônio e integridade física), como os de natureza imaterial (valores culturais e morais), garantindo esses direitos; Garante educação diferenciada e de qualidade; Estabelece um novo quadro jurídico em relação aos povos indígenas.
Convenção e Resolução nº 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)	Aponta algumas disposições acerca dos “Povos indígenas e tribais”.
Decreto Federal nº 26/1991	Retira da FUNAI a incumbência em conduzir a educação escolar indígena junto às populações indígenas com exclusividade; Atribui ao Ministério da Educação (MEC) a competência de coordenar as ações referentes à educação escolar indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino; Delega a sua execução aos estados e municípios.
Portaria Interministerial nº 559/1991	Preconiza uma educação escolar indígena de qualidade, diferenciada que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais; garante que os e as indígenas tenham acesso ao conhecimento e domínio dos códigos da sociedade nacional; ensino bilíngue nas línguas materna e oficial do país, preferencialmente que os materiais didáticos sejam elaborados pela própria comunidade indígena; atendendo os interesses de cada grupo indígena em particular; Reafirma os princípios constitucionais quanto aos direitos indígenas, com a mudança de paradigma na concepção da educação escolar indígena;

	<p>Estabelece as instâncias que cuidarão da implementação destas políticas: uma Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas no MEC e um Comitê assessor dessa instância nos estados;</p> <p>Orienta a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEI) pelas Secretarias Estaduais de Educação;</p> <p>Define como prioridade a formação e capacitação específica e permanente dos professores e das professoras indígenas e do pessoal técnico que irá atuar com a questão.</p>
Portaria nº 60/1992	<p>Reafirma os princípios constitucionais quanto aos direitos indígenas, com a mudança de paradigma na concepção da educação escolar indígena;</p> <p>Estabelece as instâncias que cuidarão da implementação destas políticas: uma Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas no MEC e um Comitê assessor dessa instância nos estados;</p> <p>Orienta a criação dos NEI pelas Secretaria Estaduais de Educação.</p>
Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993	Garante e regulamenta o direito à uma educação escolar indígena, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada.
Portaria nº 490/93	Idem Portaria nº 60/1992.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996	<p>Coerente com a afirmação do princípio de reconhecimento da diversidade cultural;</p> <p>Defende o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas no ensino escolar nacional;</p> <p>Assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem;</p> <p>Define que à União compete desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, bem como o apoio técnico e financeiro dos demais sistemas de ensino, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.</p>
Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998	<p>Reconhece os novos fundamentos da educação escolar indígena, que devem se reportar as organizações escolares nas aldeias: multietnicidade, pluralidade e diversidade, educação e conhecimento indígenas, autodeterminação; comunidade educativa indígena e educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada;</p> <p>Propõe a explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas;</p> <p>Reflete as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras;</p> <p>Apresenta ideias básicas e sugestões de trabalho para as escolas indígenas, com uma função formativa e não normativa;</p> <p>Contém princípios e fundamentos gerais de ensino para as várias áreas de estudos presentes no ensino fundamental, visando fornecer subsídios para prática pedagógica de professores e de professoras indígenas e não indígenas.</p>
Resolução CNE/CEB nº 3/1999	<p>Fixa as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas;</p> <p>Responsabiliza o Sistema Estadual de Ensino pela oferta de Educação Escolar Indígena, podendo acontecer em regime de colaboração entre o Estado e Municípios e por iniciativa da comunidade indígena interessada, ou com anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação;</p>

	<p>Cria a categoria oficial de escola indígena, estabelecendo sua estrutura e funcionamento, bem como sua estadualização, salvo se o município tiver seu próprio sistema de ensino;</p> <p>Reafirma os princípios já garantidos nas diversas legislações;</p> <p>Regulamenta a categoria de professor e professora indígena, como carreira específica do magistério, com concurso diferenciado, garantindo a preferência ao professor da mesma etnia de seus alunos;</p> <p>Garante a formação diferenciada em cursos específicos, bem como sua formação em serviço e/ou concomitantemente com a sua própria escolarização.</p>
Parecer CNE/CEB nº 14/1999	<p>Estabele as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena;</p> <p>Traz como fundamental que os profissionais das escolas indígenas pertençam as suas respectivas sociedades e que como protagonistas e sujeitos históricos os professores e professoras indígenas possam transformar a escola indígena em um espaço para o exercício da interculturalidade e fortalecimento cultural dos povos indígenas.</p>
Diretrizes para Implantação de Programas de Formação de Professores Indígenas nos sistemas Estaduais de Ensino de 2000	Orienta os sistemas estaduais, os quais competem o provimento das escolas indígenas em relação aos recursos humanos, materiais e financeiros para o pleno funcionamento dessas escolas.
Lei 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação (PNE)	<p>Apresenta os objetivos, as normas e as metas para a educação escolar indígena, repetindo os mesmos princípios já estabelecidos pela Constituição Federal de 1988;</p> <p>Fortalece e garante a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento das experiências na construção de uma educação diferenciada e de qualidade em curso nas áreas indígenas.</p>
Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena (2002)	<p>Propicia o estabelecimento de vínculos com as práticas locais;</p> <p>Planejado para ser realizado em um contexto de formação de profissionais da educação.</p>
Decreto 6861/2009	<p>Formaliza a educação escolar indígena diferenciada;</p> <p>Estabelece os parâmetros de funcionamento da educação escolar indígena;</p> <p>Reafirma os compromissos dos documentos anteriormente apresentados, especialmente a Resolução nº 3 de 1999, criando os territórios etnoeducacionais;</p> <p>Apresenta os objetivos da educação escolar indígena.</p>

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora com base em Batista (2005), Bergamaschi (2005); Brito (2012); Paes (2002); Rossato (2002); Soratto, 2007.

Para Rossato (2002, p. 67) os documentos legais produzidos afirmavam “[...] os princípios de uma educação escolar diferenciada, específica para cada povo, numa proposta de diálogo intercultural, segundo a qual, os índios devem ser os protagonistas do processo escolar, tendo em vista a conquista de sua autonomia.” Assim, para a autora iniciou-se a construção da escola dos “índios”.

Oliveira (2002, p. 55, destaques no original) complementou mencionando que a “*Educação escolar indígena* é a apropriação da escola pelas comunidades indígenas.” Soratto (2007) considerou essa educação como resultado de um processo histórico.

Para Abbonizio (2013, p. 48-49)

[...] é desenhado outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena: comunitária (na qual a comunidade indígena deve ter papel preponderante); diferenciada das demais escolas brasileiras; específica (própria a cada grupo indígena onde estiver instalada); intercultural (em diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas).

O modelo de **educação escolar indígena** que surgiu mediante a resistência e as reivindicações dos diferentes povos indígenas nos anos de 1980, materializou-se como uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue pelo aparato legal mencionado anteriormente.

Embora exista esse aparato legal que garanta que a **educação escolar indígena** seja oferecida dessa maneira, o que segundo o CIMI (2014) alterou significativamente as relações do Estado com as populações indígenas, julgo necessário apontar duas questões que não podem ser excluídas nessa reflexão acerca dessa política pública.

Uma delas refere-se ao protagonismo indígena. É possível perceber que a conquista desse aparato é resultado de um árduo caminho trilhado por essas populações, seus aliados e suas aliadas. No entanto, de acordo com o CIMI (2014, p. 49) essa política pública vem sendo aplicada “[...] num sistema de imposição, desvalorização e discriminação, enquanto valores num país que se define como sendo pluricultural e pluriétnico” e, por isso, algumas populações indígenas querem instituir suas escolas fora desse aparato legal.

A outra questão refere-se às constantes violações desse direito à educação, que serão explanadas adiante na subseção “E as escolas indígenas? Descrevendo as condições em que se dá a educação escolar indígena no contexto das pesquisas recentes”.

Como Batista (2005) julgo que a **educação escolar indígena** precisa ser de qualidade, que respeite e também fortaleça as tradições, as línguas, as culturas, as formas de viver e os processos de aprendizagem dos diferentes povos indígenas, reconhecendo as suas organizações sociais, possibilitando o acesso ao conhecimento e domínio dos códigos da sociedade nacional e o ensino das línguas maternas e língua oficial do país para as populações que conseguiram manter suas línguas maternas apesar do violento processo de colonização que lhes foi imposto e buscando atender os interesses e as particularidades de cada grupo indígena.

2.2 As representações da escola para as comunidades indígenas segundo os trabalhos analisados

Muitas representações são atribuídas à escola pelos povos indígenas pesquisados, sendo que essas representações estão relacionadas com os significados e objetivos da **educação indígena**, da **educação para os(as) índios(as)** e da **educação escolar indígena**.

Todos os trabalhos tangenciam a escola indígena como um espaço de “fronteira”, ou seja, permeada de conflitos, contradições, ambiguidades, trocas, diálogos e convivências, sendo que 16 desses trabalhos utilizam a palavra “fronteira” enquanto os demais fazem apenas o uso do significado dessa palavra.

Para Oliveira (2002, p. 54): “[...] a escola assume um valor importante na sociedade indígena, e lembramos que valores não existem abstratamente [...]”, afirmando que ela é uma necessidade pós-contato. Soratto (2007) mencionou que o sentido da escola é uma construção num espaço de conflitos e contradições e sempre em reelaboração. Corroborando essa ideia, Silva (2010, p. 117) expôs que se trata de uma construção social, composta de uma relação de conflitos e negociações, sendo preciso “[...] entender a escola indígena como um espaço de índios e de não-índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidade e de criatividade.”

De acordo com Cruz (2009, p. 100): “A escola é um espaço de troca, de diálogo, de descobertas e convivências. É um lugar, no qual os confrontos se explicitam e o poder se exercita, colocando à mostra as estratégias de dominação. Nela encontramos uma riqueza cultural que vem do cotidiano vivido por todos os seus membros.”

Waldinéia Ferreira (2014, p. 110) compreendeu a escola “[...] como um espaço de negociação, contradição, tensões na conquista de um lugar que possa ser ao mesmo tempo o diálogo estabelecido como fazer cultural e o fazer intercultural dentro de uma perspectiva da aproximação cada vez maior dos aparatos tecnológicos com fins de fortalecimento.”

Segundo Novais (2013, p. 148) os povos indígenas se apropriaram e ressignificaram o espaço/tempo da escola, imprimindo um novo significado a ela, sendo que “atualmente se verifica que a escola tem sido cada vez mais solicitada e reivindicada pelos povos indígenas [...]”.

Os trabalhos analisados revelam que para os povos indígenas ouvidos a escola é um lugar de possibilidades, conforme quadro 7.

Quadro 7– Descrição das representações da escola

Escola como um lugar de possibilidades:	
Serem sujeitos de sua própria história	PEREIRA, 2010; ROSSATO, 2002
Reflexões dos seus direitos e dos seus próprios problemas	BATISTA, 2005; ROSSATO, 2002; SILVA, 2010
Ascensão social e profissional, progressão, desenvolvimento e melhorias de vida	ABBONIZIO, 2013; BARUFFI, 2006; BELZ, 2008; CRUZ, 2009; FERREIRA, E., 2012; PAES, 2002; ROSSATO, 2002; SANTOS, 2006; SORATTO, 2007
Resgate da auto estima e dar valor àquilo que fazem	BARUFFI, 2006; ROSSATO, 2002
Acesso e compreensão dos conhecimentos não indígenas	ABBONIZIO, 2013; BARUFFI, 2006; BATISTA, 2005; BELZ, 2008; BERGAMASCHI, 2005; BRITO, 2012; CARVALHO, 2006; COUTO, 2007; CRUZ, 2009; FERREIRA, E., 2012; FERREIRA, G., 2007; FERREIRA, W., 2014; MARKUS, 2006; MEDEIROS, 2012; NOVAIS, 2013; OLIVEIRA, 2002; PAES, 2002; PAIXÃO, 2010; PEREIRA, 2010; REZENDE, 2007; ROSSATO, 2002; SANTOS, 2006; SILVA, 2010; SORATTO, 2007
Construção e afirmação da identidade, retomada e fortalecimento cultural	ABBONIZIO, 2013; BARUFFI, 2006; BATISTA, 2005; BELZ, 2008; BERGAMASCHI, 2006; BRITO, 2012; CARVALHO, 2006; COUTO, 2007; CRUZ, 2009; FERREIRA, E., 2012; FERREIRA, G., 2007; FERREIRA, W., 2014; MARKUS, 2006; MEDEIROS, 2012; NOVAIS, 2013; OLIVEIRA, 2002; PAIXÃO, 2010; PEREIRA, 2010; REZENDE, 2007; ROSSATO, 2002; SANTOS, 2006; SILVA, 2010; SORATTO, 2007
Participação e fortalecimento na luta dos grupos indígenas	BATISTA, 2005; BELZ, 2008; BRITO, 2012; CARVALHO, 2006; CRUZ, 2009; FERREIRA, E., 2012; FERREIRA, G., 2007; FERREIRA, W., 2014; MARKUS, 2006; MEDEIROS, 2012; NOVAIS, 2013; OLIVEIRA, 2002; PEREIRA, 2010; SILVA, 2010
Empoderamento desses grupos	BARUFFI, 2006; BELZ, 2008; CRUZ, 2009; FERREIRA, W., 2014; NOVAIS, 2013; PAES, 2002; PAIXÃO, 2010; SILVA, 2010
Construção de novos caminhos	NOVAIS, 2013

Fonte: Levantamento realizado na BDTD pela pesquisadora.

O estudo de Rossato (2002, p. 12-13) com o povo Kaiowá/Guarani revelou que para eles e elas a escola foi percebida como um lugar que lhes possibilitava “[...] serem sujeitos de sua história [...].” Nesta mesma perspectiva, Pereira (2010, p. 13) afirmou que entre as lideranças indígenas ouvidas, a escola é vista como possibilidade de “[...] contribuir na construção de uma nova visão de mundo baseada na valorização do indígena como ator principal da sua história, e assim fortalecer o Movimento Indígena no Rio Negro.”

A escola como possibilidade de ascensão social e profissional, atrelada com o progresso, o sucesso e as melhorias de vida aparece em 37,5% das pesquisas. O estudo de Rossato (2002, p. 97) encontra-se entre estas pesquisas e mostrou que existe a visão de que “[...] é a escola a

chave mágica que abre as portas para o sucesso, o progresso, o desenvolvimento, o bem-viver, a qualidade de vida, o prestígio e o ‘ser alguém’ [...]”, que segundo a autora é resultado da ideologia veiculada pela sociedade dominante que atingiu o imaginário dos e das indígenas e dos e das não-indígenas.

Paes (2002) demonstrou que entre os e as Paresi a escola tornou-se um instrumento essencial, organizado e estruturado para a ascensão social e profissional. Santos (2006) relatou que a comunidade Xacriabá alia a escola com o desenvolvimento e a modernidade e para os e as Terena participantes da pesquisa de Cruz (2009, p. 129) a escola possibilitou a conquista de melhores condições de vida, isto é, “[...] para ser educado, ter emprego e fazer faculdade.”

O trabalho de Edna Ferreira (2012, p. 83-84) mostrou que a escola é vista pelos e pelas Guarani da aldeia Krukutu como “[...] uma possibilidade de dar continuidade aos estudos, facilitando o ingresso nos níveis superiores de ensino”, acreditando que ter pessoas formadas dentro da aldeia é mais um mecanismo de fortalecimento de sua cultura. Um resultado parecido apresentou o estudo de Abbonizio (2013, p. 21), para quem as famílias Koritia possuem “[...] uma expectativa de que os jovens elevem seus níveis de escolaridade e adquiram conhecimentos para ajudar na melhoria da comunidade.”

Todas as pesquisas apontaram a escola como possibilidade de acesso e compreensão dos conhecimentos não indígenas. Segundo Paes (2002) a escola, que para os e as Paresi pertence ao civilizado, possibilitou que eles e elas compreendam os códigos da cultura envolvente, tramitem e negociem com os mesmos instrumentos e dinâmicas utilizados por ela e nela, como uma forma de empoderamento do grupo e não de submissão.

Os sujeitos ouvidos por esta autora defenderam o trabalho nas escolas na língua dominante (Língua Portuguesa) em detrimento da língua materna, pois para eles e elas: “A questão de valorização da sua cultura e, por conseguinte, de sua língua materna é vista pelos índios como responsabilidade exclusiva da própria comunidade, não precisando da escola, elemento externo com fins específicos, para este objetivo.” (PAES, 2002, p. 112). Por outro lado, no caso do povo Tembé é atribuída importância do acesso ao conhecimento não indígena, mas não os priorizam em detrimento de suas tradições (PAIXÃO, 2010).

Rezende (2007, p. 6) mencionou que para o povo Tuyuka a escola é um “[...] espaço de negociação de valores e práticas culturais tuyuka e de outros povos; é um dos espaços que favorece a construção de novas relações humanas, produção de novos conhecimentos e acesso a outros recursos.”

O povo Xokleng sentiu a necessidade da utilização e valorização da sua língua materna, já que algumas crianças não a falam, no entanto, possuem “[...] o desejo da convivência e

diálogo com outros sujeitos e culturas inseridas no contexto da sociedade nacional” e, por isso, a carga horária destinada ao seu estudo é menor que a da Língua Portuguesa. (MARKUS, 2006, p. 114).

O estudo de Soratto (2007) revelou que entre os estudantes Terena, Guaraní e Kaiowá do ensino médio da Reserva Francisco Horta Barbosa a escola é defendida como o espaço que deve ensinar conteúdos com o intuito de possibilitar condições para competir no “[...] mercado de trabalho, passar no vestibular, escrever bem o português...” (p. 86). Já o autor indígena Pereira (2010) relatou que é necessário que os povos indígenas construam primeiro uma escola que atenda seus próprios interesses para depois ampliar para o conhecimento da sociedade envolvente.

Dos 24 trabalhos sobre educação escolar indígena, 23 apontam a escola como possibilidade de construção e afirmação da identidade e retomada cultural. Segundo Markus (2006, p. 104) os e as Xokleng “[...] vêem na escola um papel de participação ativa nas questões da comunidade”, uma vez que pode possibilitar a “[...] construção de sua identidade étnica em tempos de movimento e lutas”, bem como, a participação engajada desse povo na luta política por autonomia, dignidade e reconhecimento étnico.

De acordo com Geraldo Ferreira (2007, p. 90) para propor um modelo novo de escola com características indígenas é necessário que esses povos assumam “[...] os valores de seu povo, de sua etnia, língua, músicas, artes, seu modo de viver, com seu trabalho e sabedoria.” Assim, para ele:

É necessário acreditar e lutar pela possibilidade de escolas verdadeiramente indígenas, que estejam a serviço da vida de cada realidade, do povo ou etnia, sendo instrumentos de resistência e de resgate cultural, de desenvolvimento das comunidades indígenas. E assim abrindo-se aos benefícios da globalização, mas sem deixar de ser críticos com ela e também sem perder as raízes tradicionais de cada povo. (FERREIRA, G., 2007, p. 162).

Os professores Kaingang veem a escola como responsável pela “[...] construção desta identidade de ser Kaingang, da autonomia de ser índio e da liberdade de assumir-se como povo étnico.” (BELZ, 2008, p. 167). Segundo Silva (2010) para as lideranças, professores e estudantes do povo Xucuru Kariri a escola busca assumir o significado de uma afirmação identitária, visando superar exclusões e adversidades provocadas pelo preconceito do qual são vítimas.

Oliveira (2002) expôs que para o povo Pataxó a escola precisa proporcionar o fortalecimento da cultura do ser Pataxó. Em concordância com isso, de acordo com Batista (2005), entre os povos Kaiowá e Guaraní a escola tem contribuído na “[...] luta pelo

fortalecimento da cultura, da identidade e da melhoria de qualidade de vida dentro da aldeia” (p. 145), ou seja, ajudando a “[...] reconstruir tudo aquilo que foi enfraquecido” (p. 147).

O trabalho de Markus (2006) mostrou que o fortalecimento da identidade étnica ocorre por meio da revitalização dos conhecimentos e dos valores da tradição do povo Xokleng. Por outro lado, Cruz (2009) concluiu que para os Terena a escola precisa ser um lugar que não nega a voz e a disseminação da cultura terena e também precisa possibilitar o domínio das ferramentas do não indígena.

De acordo com Belz (2008) o povo Kaingang a escola é um forte instrumento para manter a sua cultura viva na aldeia. Para as crianças Kaingang em particular, a escola é muito importante para a união do povo Kaingang e para preservação de sua cultura e, por isso, ocupa um lugar central na vida delas, acreditando ainda que “[...] aprender a Língua Portuguesa e língua kaingang na escola é *muito bom*, porque assim, poderão dar continuidade em seus estudos na cidade, quando concluírem as séries iniciais do Ensino Fundamental na escola da aldeia.” (BELZ, 2008, p. 175, destaques no original).

Alguns estudos revelam que a escola é vista como um instrumento de defesa contra a sociedade (BRITO, 2012; PAIXÃO, 2010; ROSSATO, 2002) e de seus direitos (MEDEIROS, 2012; NOVAIS, 2013; PAES, 2002; PAIXÃO, 2010).

Segundo Rossato (2002), os Kaiowá/Guarani também atribuem à escola o papel de “[...] instrumentalizá-los para ‘defender-se’ da sociedade majoritária” (p. 157), por isso, alguns dos entrevistados criticaram afirmando que a escola “[...] não garantiu o nível de aprendizado das competências lingüísticas de português e nem de outros conteúdos como a matemática [...]” (p. 158) e completaram: “[...] pouca coisa eles realmente aproveitam: o que aprenderam não foi suficiente ‘para saber se comunicar, para não ser enganado’ e, muito menos ‘para competir com a sociedade envolvente’, como era a aspiração expressada pela grande maioria dos interlocutores indígenas.” (ROSSATO, 2002, p. 158).

De acordo com Paixão (2010) para os professores Tembé a escola é a instituição que ajuda o reconhecimento dos seus direitos, é como uma ferramenta para o enfrentamento da sociedade que não respeita o direito à diferença e também a representação da força política da comunidade. E para o povo Paresi a escola tem como função a defesa de seus direitos nos planos jurídico e político (PAES, 2002).

Paixão (2010, p. 145) mencionou como a escola é utilizada pelas comunidades indígenas do Gurupi:

[...] fazem uso político da escola tanto para o contato com as comunidades não indígenas, quando buscam nela os conhecimentos desenvolvidos pelos não

índios e fazem dela um instrumento de política indígena interna, pois a mesma, o modo como ela se apresenta, tamanho, ou melhor quanto mais estiverem equipadas como as escolas da cidade tanto melhor elas são e assim demonstram para os seus a força que a comunidade tem.

Neste sentido, os e as Kaingang perceberam a escola como um instrumento para as lutas atuais das populações indígenas, por meio da transmissão dos conhecimentos que contribuam na sobrevivência de povos diferentes étnica, cultural e linguisticamente. (MEDEIROS, 2012).

Os estudos revelaram ainda que para alguns grupos indígenas a escola é vista como uma ponte entre o ser indígena e ter acesso à sociedade (BELZ, 2008; BERGAMASCHI, 2005; OLIVEIRA, 2002), uma instituição que interfere no modo de vida (BERGAMASCHI, 2005), um complexo de interações (MARKUS, 2006), como o coração da comunidade (BARUFFI, 2006) e um caminho de possibilidades (SORATTO, 2007).

Segundo Baruffi (2006) para o povo Xokleng a escola possui diferentes papéis e representações. Ela é como o “coração da comunidade”, uma vez que o dia a dia dessa comunidade passa pela escola: “Reuniões, bate-papo, encontro de pais, professores e alunos ocorrem diariamente naquele espaço.” (p. 51).

De acordo com Bergamaschi (2005) para os e as Guaranis a escola é como uma ponte entre dois mundos (Guarani e ocidental), reconhecendo-a como uma instituição ocidental que interferirá em seu modo de vida, por ser constituída a partir de outra cosmologia, por isso, estão cuidadosos às novas práticas educativas que se inserem na aldeia por meio desta instituição, encontrando-se na ambiguidade de querê-la e não a querer.

Assim, Oliveira (2002, p. 86) afirmou que para o povo Pataxó a escola é “[...] uma ponte entre o ser índio e o ter acesso à sociedade envolvente, pois não existe o completo isolamento cultural”. A escola possibilita, ainda, que na comunidade indígena “surjam” pessoas híbridas, que congregam o antigo e o novo, juntamente com suas aspirações de futuro: “[...] a esperança e a sede de lutar e continuar lutando [...].” (OLIVEIRA, 2002, p. 150).

Todos os trabalhos analisados mencionam que a escola precisa propor o diálogo entre os dois conhecimentos: indígena e não indígena. Por isso, o povo Xokleng “[...] propõe que o diálogo no contexto escolar também ocorra entre os conhecimentos e pedagogias de ambas as tradições e que se os considere em nível de igualdade de valores.” (MARKUS, 2006, p. 114).

Os professores indígenas Nandeva-Guarani “[...] indicam a necessidade de uma educação diferenciada, que possibilite respeito aos costumes e valores dos indígenas e, ao mesmo tempo, amplie suas possibilidades frente à sociedade não indígena.” (COUTO, 2007, p. 87-88).

O povo Terena acredita que a escola precisa possibilitar “[...] o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos universais como caminho para a construção de relações igualitárias entre os Terena e a sociedade envolvente não-indígena [...]” (NOVAIS, 2013, p. 176-177), priorizando a qualidade do ensino, com o intuito de que os e as estudantes Terena alcancem o ingresso ao ensino superior, em condições de igualdade com os e as estudantes não indígenas.

Em cinco trabalhos analisados a escola “diferenciada e específica” foi considerada pelos povos indígenas como fraca, de qualidade inferior, atrasada e levando-os para trás (ABBONIZIO, 2013; BRITO, 2012; CARVALHO, 2006; FERREIRA, G., 2007; PAES, 2002). Paes (2002, p. 88) mencionou que os e as Paresi caracterizaram a escola como “fraca”, pois “[...] não representava instrumento hábil no preparo das crianças para o convívio no mundo ocidentalizado.”

De acordo com Carvalho (2006) os Kamaiurá recusaram a escola “diferenciada e específica” que seria implantada pelo Instituto Socioambiental na aldeia por considerá-la como ensino de qualidade inferior. Esse povo reivindicou uma escola igual à cidade, pois por meio dela podem apropriar-se da escrita, que consideram muito importante. Assim, “[...] para reforçá-la (ou resgatá-la) a escola poderia ser um local privilegiado, no qual o aprendizado da escrita seria uma ferramenta ou instrumento para estes índios se locomoverem pelo terreno fronteiro e pouco explorado que tanto fascina jovens quanto assusta os mais velhos.” (CARVALHO, 2006, p. 12).

Para Brito (2012) o povo Karipuna pensa que a educação escolar indígena diferenciada pode ser uma forma de baixar a qualidade do ensino, sendo a escola indígena considerada muito fraca por alguns, culminando em um grande desinteresse por parte dos e das estudantes, dos professores e das professoras.

De acordo com Abbonizio (2013, p. 141) “Havia uma forte intenção de que a escola se voltasse especialmente aos saberes considerados próprios da cultura kotiria”, mas também um grande temor de que dessa forma a escola indígena estivesse levando-os “para trás”, ou seja, a “[...] um retrocesso dos indígenas em relação a seu avanço sobre os conhecimentos dos brancos.” (p. 142).

Geraldo Ferreira (2007, p. 158) relatou que a mentalidade da **educação para os(as) índios(as)** está muito presente nos pais, nos e nas estudantes, nas professoras e nos professores que julgam a criação de uma escola indígena como “atraso”: “Aí se escutam afirmações que os pais querem seus filhos na escola para aprender o português e não para aprender a língua, arte, dança indígenas e outros, querem que seus filhos progridam e sejam como o ‘branco’.”

2.3 E as escolas indígenas? Descrevendo as condições em que se dá a educação escolar indígena no contexto das pesquisas recentes

Os trabalhos analisados descrevem como a **educação escolar indígena** está acontecendo: em algumas escolas não acontece a contento pelo abandono do poder público na implementação da política de educação escolar, a não efetivação do direito à diferença, falta de disponibilidade ao diálogo por parte dos agentes governamentais e muitos desafios a serem superados em relação ao currículo, a estrutura física, ao material didático, às atividades realizadas em sala de aula, recursos disponíveis, cursos de formação dos professores e das professoras indígenas, funcionamento e organização das escolas indígenas.

Segundo Geraldo Ferreira (2007, p. 160) a **educação escolar indígena** obteve avanços significativos, entres eles, os que dizem respeito às legislações que a regulamenta, no entanto, “o que acontece é que mesmo existindo leis favoráveis ao reconhecimento de uma educação específica, diversificada e de qualidade para as populações indígenas, na prática surgem muitos conflitos e contradições a serem superados.”

De acordo com Oliveira (2002) ela não acontece a contento, uma vez que não articula a sabedoria do povo indígena e a sabedoria letrada. Para Novais (2013) a **educação escolar indígena** é uma tarefa difícil. Além disto, esta educação vive o abandono do poder público em sua implementação (BERGAMASCHI, 2005), a falta do acolhimento das especificidades étnicas dos povos indígenas e a falta de consideração e de validação dos conhecimentos indígenas em termos científicos (MARKUS, 2006), além de se deparar com barreiras burocráticas das Secretarias de Educação Estadual e Municipal (FERREIRA, G., 2007).

Desta forma, de acordo com Abbonizio (2013, p. 52-53):

Se as novas escolas indígenas fossem avaliadas em termos de estrutura física, recursos materiais, alimentação escolar, aparelhos esportivos, bibliotecas, laboratórios, acessibilidade e, sobretudo, acompanhamento técnico-pedagógico das equipes das secretarias de educação, provavelmente comporiam um quadro das escolas brasileiras de maior precariedade, como se a prerrogativa de ser escola situada em terra indígena justificasse seu isolamento e restrição a outros direitos.

Assim, para Pereira (2010, p. 19) “Em todos os casos conhecidos, o que se tem conseguido são escolas mais ou menos indianizadas (em alguns casos, mais indigenizadas do que indianizadas). Na esmagadora maioria dos casos, são tentativas de ‘tradução’ da escola para o ‘contexto indígena’.”

Neste sentido, apresento abaixo quadro que mostra a distribuição e descrição da **educação escolar indígena** no contexto das dissertações e teses obtidas mediante o levantamento junto a BDTD.

Quadro 8– Distribuição e descrição da educação escolar indígena no contexto das dissertações e teses

Currículo	Total	%
Trazem assuntos relacionados à cultura indígena	24	100
Semelhante ao da escola não indígena	15	62,5
Semelhante ao da escola rural	7	29,16
Inclui temas geradores escolhidos pela escola, desencadeando o diálogo com as crianças e suas famílias	2	8,33
Material didático	Total	%
Utilização do livro didático “comum”	11	45,83
Cartilhas e/ou apostilas específicas	6	25
Estrutura física	Total	%
Escolas precárias	7	29,16
Escolas com estruturas novas	2	8,33
Escola que estava sendo construída e foi abandonada	1	4,16
Escola que foi demolida para ser construída, mas as obras não se iniciaram	1	4,16
Funcionamento e organização	Total	%
Participação ativa da família e da comunidade indígena na escola	15	62,5
Calendário escolar não indígena	14	58,33
Dificuldades burocráticas advindas do governo	13	54,16
Horário semelhante das escolas não indígenas	6	25
Relação respeitosa do professor e da professora para com os alunos e as alunas	6	25
Evasão	5	20,83
Gestão compartilhada e/ou democrática	4	16,66
Atividades da “tradição escolar” (rotina, chamada, provas, notas mensais e bimestrais, respeito a feriados nacionais, repetição de leituras, cópias, trabalhos individualizados, etc.)	4	16,66
Calendário próprio	4	16,66
Gestão não indígena	2	8,33
Gestão indígena	2	8,33
Horário próprio	1	4,16
Relação desinteressada do professor e/ou da professora para com a comunidade	1	4,16
Recursos	Total	%
Problemas de execução dos cursos de formação de professores e de professoras indígenas	7	29,16
Falta de material, de merenda, de espaço físico	4	16,66

Fonte: Levantamento realizado na BDTD pela pesquisadora.

O quadro 8 demonstra como está configurado o currículo das escolas onde os trabalhos foram realizados, os materiais didáticos utilizados, o funcionamento, a organização e os recursos disponíveis nessas escolas no decorrer dos 24 trabalhos analisados.

De acordo com Belz (2008, p. 7) “[...] em muitos momentos, a prática dos professores revela que a escola na aldeia se assemelha muito mais com uma escola rural, já que se privilegia uma proposta de currículo que se faz presente nas escolas não-indígenas do Paraná”, mas buscando fugir da padronização estabelecida, os professores oferecem os conhecimentos acumulados pelo povo Kaingang aos seus e às suas estudantes.

Batista (2005, p. 146) mencionou que a escola da aldeia em Caarapó propõe temas geradores, “[...] como: mata, animais, roça, terra, água, fogo, plantas medicinais, alimentação tradicional, plantio e outros”, desencadeando o diálogo entre a criança e sua família.

Segundo Paixão (2010) nas aldeias do Gurupi, a matriz curricular das escolas apresenta duas disciplinas que tratam de temas voltados para a vida, para o cotidiano ou para o conhecimento desenvolvido nas aldeias, que são o ensino da Língua Tembé e Cultura e Cidadania, que trata das tradições do povo Tembé, das suas crenças e suas festas. No entanto, para o autor, o currículo não se distingue substancialmente de outro desenvolvido em escolas fora das aldeias.

Oliveira (2002, p. 278) observou que “A produção de material didático ainda é muito pequena [...]”, sendo que, segundo Couto (2007) na escola do povo Nandeva-Guarani o material didático não é suficiente.

De acordo com Brito (2012, p. 122) na aldeia do Espírito Santo o material didático utilizado “[...] é composto por livros didáticos não-diferenciados para a realidade indígena, produzidos em editoras do Centro-sul do país, e algumas apostilas artesanais produzidas com o auxílio do CIMI.”

O trabalho de Couto (2007, p. 87) denunciou as más condições da estrutura física das escolas dos Nandeva-Guarani: “Hoje, a estrutura física ainda é muito precária: duas das escolas não têm banheiros, água somente da torneira, algumas salas são de madeira e velhas, os profissionais que atuam reclamam que não há segurança – a merenda frequentemente é roubada –, as carteiras são velhas [...].”

Belz (2008) também denunciou a situação da escola Kaingang que não possui espaço próprio, funcionando em um espaço adaptado, o que causa desconforto. De acordo com a autora (2008, p. 97):

A falta de materiais e condições adequadas para as crianças estudarem, além da baixa renda familiar gera uma problemática que vem despertando a atenção da direção e coordenação escolar. Trata-se da evasão escolar, já que muitos alunos deixam de frequentar a escola pela falta de condições da própria escola e outros abandonam pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho e ajudar na renda familiar.

Desta forma, Brito (2012, p. 127) revelou que a escola da aldeia do Espírito Santo, construída em madeira, foi demolida em 2010 para “[...] ceder lugar a um prédio novo, ‘mais amplo e moderno’”, porém, até o final de sua pesquisa a construção não tinha sido iniciada, mesmo o espaço físico estando isolado com tapume e tendo uma placa de metal que indicava os custos e o prazo de conclusão da obra.

Por outro lado, Cruz (2009, p. 131) relata que a escola Terena possuía uma estrutura nova e de alvenaria: “Disposta em nove salas de aulas, uma cozinha, um banheiro masculino e outro feminino, uma sala e banheiro para os professores, uma quadra polivalente, uma grande oca, lugar de socialização e uma oca menor que, parece, irá funcionar uma biblioteca, ambas construídas em mutirão e no estilo Terena.”

No entanto, a autora denunciou que o ensino dessa escola acontece em condições muito precárias,

[...] resultando na formação de sujeitos com uma alfabetização precária e com uma comprometida compreensão de mundo. Notei nos registros escritos das crianças a sua inabilidade no uso da escrita correta para apresentar suas idéias, independente da idade em que se encontram e do ano que estão cursando, chamando atenção para esta educação que está sendo oferecida na escola. (CRUZ, 2009, p. 166).

O trabalho de Paes (2002, p. 49) mostrou que na escola do povo Paresi utilizavam-se as estratégias didáticas da escola tradicional,

[...] com repetição de leituras, cópias, trabalhos individualizados, cópia de exercícios do livro didático, provas sistemáticas, etc. Em nossas visitas a essas escolas, ao observarmos as provas aplicadas pelos professores, percebemos que as correções sofrem equívocos: muitos exercícios executados corretamente pelos alunos são considerados errados e muitos errados são considerados certos pelo professor. Os professores argumentam que nem sempre entendem os textos do livro didático. A rotina e seqüência de conteúdos é pautada pela sugestão e seqüência dos conteúdos do livro didático distribuído pelo MEC.

Já o trabalho de Cruz (2009, p. 139) revelou que os professores Terena, buscando uma educação escolar diferenciada e intercultural, propunham uma avaliação que não é praticada apenas com provas: “Os professores criam novas posturas, discutem sobre o trabalho realizado e sobre os instrumentos utilizados. Nas entrevistas os professores ressaltam o uso de atividades em sala, trabalhos, pesquisas e apresentações, participação e presença nas aulas demonstrando uma outra possibilidade de se avaliar.”

Paixão (2010, p. 161) observou que o calendário da escola Teko Haw é “[...] o mesmo praticado nas escolas do município de Paragominas. Houve no ano de 2010 a primeira

experiência de implantação de calendário específico para as aldeias, no entanto, o que prevaleceu foi o calendário das escolas de Paragominas.”

Brito (2012, p. 133) relatou o seguinte, acerca da escola da aldeia do Espírito Santo:

Do ponto de vista do seu funcionamento interno, a escola mantém muitos traços do formato das escolas não indígenas, como o tempo de cinquenta minutos para cada aula, separadas pelo som de um sino, a merenda escolar não é regionalizada, ou seja, os estudantes se alimentam de sopas, refeições compostas por arroz, feijão, carne bovina, biscoitos doces e salgados, sucos engarrafados e mingaus de massas industrializadas. O uso da lousa e giz é prática comum, assim como as avaliações em forma de provas escritas, os diários de classes, as chamadas diárias com presenças e faltas e lançamento de notas, com o critério de aprovação ou reprovação no final do ano.

O trabalho de Edna Ferreira (2012, p. 78) destacou que uma das dificuldades encontradas pelo coordenador do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) Krukutu é “[...] fazer com que a maioria dos pais participem das reuniões e de algumas programações realizadas no CECI.” Em contraponto, o trabalho de Brito (2012, p. 132) revela que os pais e a comunidade Karipuna são bem participativos, uma vez que avaliam os trabalhos da escola, dos professores e das professoras no final de cada ano, participando ainda das reuniões periódicas para a discussão dos projetos e das dificuldades da escola.

Belz (2008, p. 166) enfatizou a relação respeitosa do professor Kaingang com os e as estudantes: “[...] durante as aulas, não é somente o professor que fala e as crianças ouvem. Para tanto, [...] os professores deixaram claro que a criança é respeitada e tem espaço durante as aulas ‘para que perguntem o que quiserem’.”

O trabalho de Santos (2006, p. 130) revelou que o povo Xacriabá possui suas próprias estratégias em relação à gestão das suas escolas:

Iniciando com a participação dos diferentes grupos familiares no processo de escolha dos professores passando pela participação da comunidade nos processos decisórios, como por exemplo, no esvaziamento da proposta de constituição de uma associação de cunho corporativo dos(as) professores(as) e na construção de uma organização da educação, com ampla participação popular. E ainda, através do esvaziamento de salas de aulas pelas famílias, quando estas não aceitam o(a) professor(a) que ficará responsável pela educação de seus/suas filhos(as) e/ou discordam da condução de algum processo no âmbito da escola.

O estudo de Brito (2012, p. 132) apontou o problema ocorrido com a empresa que ofereceria a formação de professores e de professoras Karipuna: “Desde 2009 foi suspensa a formação continuada e diferenciada para os professores indígenas da região, pois a empresa que o governo do estado do Amapá contratou para ministrar os cursos se evadiu do estado sem ter cumprido o contrato para o qual recebeu os recursos.”

2.4 O que é possível concluir com o levantamento e a revisão das produções acadêmicas analisadas?

No decorrer da escrita dessa seção, mediante a análise dos 24 trabalhos obtidos por meio do levantamento junto a BDTD, percebi que há poucos trabalhos na área de Psicologia que tratam da **educação escolar indígena** e/ou **escolarização indígena**³⁰, fato que me instiga, uma vez que acredito que essa área do conhecimento tem muito a contribuir com os trabalhos que se propõem investigar essa temática. Seria isso resultado da falta de interesse dos programas de pós-graduação em Psicologia pela temática? Ou seria em decorrência de procedimentos éticos e burocráticos, que demandam muito tempo para aprovação dos projetos que envolvem populações indígenas junto aos comitês de ética? Ou, ainda, foi a seleção de trabalhos identificada por mim que apresentou essas características?

Embora o levantamento realizado não me permita responder a esses questionamentos, possibilitou-me traçar um panorama das produções acadêmicas sobre a temática, com as quais dialoguei ao longo do meu trabalho.

Destaco que, apesar das pesquisas terem sido realizadas com diferentes povos indígenas, em contextos distintos e possuírem objetivos diversos, em geral, elas não apresentam resultados tão discrepantes.

Ressalto novamente que o aparato legal da **educação escolar indígena** é um ponto positivo, uma vez que garantiu o direito à educação pelas populações indígenas. No entanto é importante refletir acerca dos pilares que a sustentam: intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, defendidos pela maioria dos trabalhos analisados.

A interculturalidade precisa ser vista por meio da perspectiva crítica de Walsh (2010) para que possibilite uma mudança na estrutura sócio-econômica ainda existente e denunciada por Patto (2005, p. 127): “[...] no topo, os brancos; em lugar inferior, os negros; no nível mais baixo, os mestiços, tidos como degenerados porque produtos da mistura de raças”, bem como, por Coimbra Junior e Santos (2000, p. 126) “[...] via de regra, os brancos encontram-se entre os mais ricos e são maioria dentre as classes média e alta, estando os negros e índios relegados aos extratos sociais onde há mais pobreza.”

De acordo com Walsh (2010, p. 77) existem três perspectivas de interculturalidade. A primeira é a relacional: “[...] a que faz referência de forma mais básica e geral ao contato e intercâmbio entre culturas, isto é, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais

³⁰ Dos 129 trabalhos identificados inicialmente, apenas três deles tinham a Psicologia como a área de conhecimento. Dos 24 trabalhos analisados, nenhum deles era na área de Psicologia.

diferentes, os que podiam se dar em condições de igualdade ou desigualdade”³¹, que sempre existiu e oculta e/ou minimiza o conflito nos contextos de poder, dominação e colonialidade.

A segunda perspectiva é a funcional: “[...] se enraíza no reconhecimento da diversidade e diferenças culturais, com vistas à inclusão da mesma ao interior da estrutura social estabelecida” (WALSH, 2010, p. 77) e busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância, porém, é funcional ao sistema existente e a expansão do neoliberalismo, sendo uma nova estratégia de dominação.

A terceira perspectiva é a crítica, que não parte

[...] do problema da diversidade ou diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial. Isto é, de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e “branqueados” em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos passos inferiores. A partir desta concepção, a interculturalidade se entende como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir da gente e como demanda da subalternidade, em contraste à funcional, que se exerce desde cima. Aponta e requer a transformação das estruturas institucionais e relações sociais e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver diferentes. (WALSH, 2010, p. 78).

O bilinguismo não pode ser uma característica que defina a escola indígena, uma vez que de acordo com Freitas (2003) a **educação para os(as) índios(as)** gerou a perda de elementos culturais dos povos indígenas, entre eles, a língua e muitas vezes busca-se o respeito às diversidades inserindo a língua indígena como “[...] ponto indiscutível de ser alcançado, ou mesmo vivenciado, ignorando que em muitos casos, já foi completamente substituída pela Língua Portuguesa, ou está em processo tão avançado que reduz-se a fragmentos, grupos lexicais por exemplo.” (FREITAS, 2003, p. 82-83).

A autora (2003, p. 83-84) acrescentou ainda que para algumas populações indígenas a língua materna é o Português, sendo que:

Ignorar esta condição é generalizar diagnósticos, desconsiderando que em muitos casos, à escola caberia fornecer o primeiro contato com a língua tradicional, tarefa anteriormente assumida pelos pais. Nestes casos, a língua indígena que [...] não é a primeira língua apreendida, ocupa a posição de segunda língua, revestindo-se em muitos casos de características e tratamentos de língua estrangeira, substituindo inclusive as aulas de inglês. Em situações ainda mais graves, como a dos grupos da costa brasileira, onde já não há mais nenhum falante, têm-se apenas fragmentos da língua, grupos lexicais, em geral substantivos, compostos de frutas, animais, partes do corpo humano.

Neste sentido, Pereira (2003) mencionou que ao participarem do III Encontro de Professores Indígenas em julho de 1990, os professores e as professoras indígenas dos estados

³¹ Todas as traduções do espanhol neste trabalho são de minha responsabilidade.

do Amazonas e Roraima, ao elaborar um documento com reivindicações para serem incorporadas à nova LDBEN, expressaram a suas preocupações com relação ao termo bilíngue. A autora (2003, p. 61) relatou ainda que:

[...] os autores Silva e Azevedo, vivenciaram dois exemplos nesse encontro que deixam claros os impasses causados por essa questão: um se referia a preocupação dos índios do Amazonas que falam mais de uma língua indígena e portanto, teriam que decidir qual delas iriam ensinar na escola; outro, com os índios de Roraima, que não falavam mais a língua indígena.

Assim, para a autora (2003, p. 62) trabalhar nas escolas indígenas as línguas maternas “como veículo de comunicação e de afirmação étnica” têm dois lados; um positivo, uma vez que pode possibilitar às novas gerações o contato e o uso dessas línguas; e o outro negativo, já que “[...] leva alguns povos que já perderam a sua língua materna, à procura dela como um elo perdido, muitas vezes, há mais de 300 anos. Parece que vêm aí a única maneira de se salvarem como um grupo indígena.”

Tassinari (2001) também problematiza essa questão do bilinguismo, relatando que para alguns povos indígenas, como os Wayãpi e os Alto Xinguanos, a alfabetização na língua materna foi rejeitada, gerando impasses em contexto de multilinguismo, que é o caso do Rio Negro.

Entretanto, é importante também destacar que o RCNEI (1998, p. 25) traz a discussão da característica do bilinguismo/multilinguismo, ressaltando que: “Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em Língua Portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, [...]”

O pilar da educação diferenciada precisa ser avaliado pelo viés da ideia de igualdade na diferença, isto é, ser vislumbrado para qualificar a escola indígena, não significando que por ser diferenciada ela apresenta um nível inferior em relação à escola não indígena, e sim que a escola indígena deve ser pensada, considerada e materializada a partir das especificidades das populações indígenas e, por isso, ela também é específica.

Desta forma, para Pereira (2003, p. 130) “a escola diferenciada não é simples, mas uma opção muito rica, pois propicia um novo modelo de escola, diferente do modelo hegemônico, e necessita de um trabalho realmente construído, para dar conta de explorar essa hipótese.”

Em outro momento, Pereira (2013, p. 60) mencionou que a escola diferenciada passou a ser “[...] um espaço privilegiado de construção e circulação da cultura.” Para essa autora a escola diferenciada e específica se inscreve no campo interétnico e “[...] também no campo intersocietário de diálogos, de disputas políticas e simbólicas, onde as próprias ideias de

diferença e de especificidade aparecem como valores, como objetivos a serem alcançados e garantidos, assim como exibidos e realçados.” (p. 65).

Por isso, aponto a necessidade de que mais programas de pós-graduação no país se envolvam com pesquisas nessa temática, pois em todo o Brasil há populações indígenas e a produção de conhecimentos sobre a temática pode contribuir para maiores investimentos em políticas públicas direcionadas às populações indígenas, dadas as condições em que se dá a educação nessas escolas no contexto das pesquisas recentes apontadas na subseção anterior.

Entretanto, percebo que apesar das dificuldades e contradições que a **educação escolar indígena** apresenta em diferentes contextos no âmbito nacional, os povos indígenas ouvidos atribuem um grande valor à escola, lutando e querendo essa instituição em suas aldeias, como elemento fundamental para o fortalecimento de sua identidade.

Esse tema, que assume relevância no contexto da **educação escolar indígena**, será abordado na próxima seção desse trabalho.

3. O CONCEITO DE IDENTIDADE E SUAS INTERFACES COM O RESSURGIMENTO E A ESCOLARIZAÇÃO DE POVOS INDÍGENAS

O desafio de hoje, para os estudiosos da questão indígena, é evitar que as representações dominantes sobre o índio – geradas ainda no quadro colonial e, após a Independência, ressemantizadas no plano legal e no discurso cotidiano – funcionem como uma camisa de força para as novas realidades criadas pelas demandas e mobilizações indígenas e por um quadro institucional bastante ampliado e diversificado.
(OLIVEIRA FILHO, 1999b, p. 149)

A presente seção pretende discutir o conceito de identidade e a identidade de um povo indígena que está ressurgindo, por isso, busca refletir sobre a polêmica existente entre os termos indígenas “ressurgidos”, “emergentes” e “resistentes”, que tem sido assunto de discussão e reflexão, particularmente, desde o final do século XX nas diferentes regiões do Brasil, especialmente no Nordeste.

Estas discussões e reflexão se fazem necessárias, uma vez que o povo indígena pesquisado na presente dissertação como já citado e será melhor explicitado na próxima seção é um grupo indígena “ressurgido” e resistente que teve sua identidade proibida e negada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) na década de 1990, sendo posteriormente reconhecido por este órgão em 2003, e atualmente está na luta pelo reconhecimento desta identidade, revitalização da sua cultura e demarcação do seu território ancestral.

O povo Puruborá é denominado pelo Conselho Indigenista Missionário de Rondônia (CIMI-RO) como povo “ressurgido” (CATHEU, 2002) e denomina-se assim, conforme foi possível evidenciar por meio do trabalho de campo. Julgo que essa auto denominação pode ter sido influenciada pelo CIMI-RO, uma vez que este órgão foi o primeiro a realizar uma série de visitas a este povo, auxiliando-o na organização de suas assembleias anuais e em favor das suas lutas.

Discutir e refletir sobre a identidade e a identidade indígena ressurgida e resistente visa alcançar o objetivo geral desta dissertação que é o de compreender como a escolarização se relaciona com a (re)construção da identidade do Povo Puruborá. Neste sentido, entender o que alguns autores e algumas autoras defendem sobre se a escola indígena pode ou não contribuir para o fortalecimento da identidade torna-se importante.

Desta forma, destaco que entendo a cultura como um conjunto de formas, expressões, conhecimentos, crenças, arte, leis, moral, hábitos, costumes, aptidões etc. adquiridos pelo ser

humano em família e em sociedade³², mas também aproprio-me do conceito semiótico de Geertz (2013) de que cultura é como teias de significados que o ser humano teceu e a sua análise, não a assumindo “[...] como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.” (p. 4).

Assim, a presente seção está organizada em três subseções. A primeira discute o conceito de identidade na perspectiva de diferentes autores e autoras, evidenciando a perspectiva adotada neste trabalho; a segunda discute e reflete sobre a polêmica existente entre os termos acima citados e, a terceira, busca a título de encerramento discutir se a escola indígena pode ou não contribuir para o fortalecimento da identidade dos e das estudantes, de acordo com os autores e as autoras que têm se debruçado sobre a temática.

3.1 Identidade: breve discussão sobre o conceito

A questão da identidade tem sido estudada, de acordo com Ciampa (2004), por psicólogos, sociólogos, filósofos, antropólogos e diferentes cientistas sociais, além de discutida em diferentes lugares, entre eles, a escola. Segundo o autor, esta temática tem sido objeto de discussão de uma forma ou de outra “[...] em praticamente todas as situações da vida cotidiana [...]” (p. 59).

Hall (2006) também afirma que a questão da identidade tem sido extensamente discutida na teoria social, sendo sua conceituação bastante complexa. Segundo França (2008, p. 29) o conceito de identidade é transdisciplinar, uma vez que “[...] foi amplamente discutido e por ser um tema abrangente e multifacetado, encontrou pesquisadores das mais diferentes áreas do saber.” Deschamps e Moliner (2009, p. 13) consideram que “Para convencer-se disto, basta pensar no grande número de debates organizados, de modo recorrente, em torno da noção de identidade.”

Segundo Sawaia (1999, l. 21) não são necessários estudos exaustivos para constatar que a identidade “[...] é uma das idéias força da modernidade contemporânea” e para Dantas e Ciampa (2014) vários estudos em Psicologia Social têm sido realizados investigando a questão da identidade.

Portanto, neste trabalho, os autores e as autoras da Psicologia Social, serão chamados para o diálogo entre o conceito de identidade e os dados produzidos e obtidos acerca do Povo Puruborá, buscando atender a área de conhecimento em que estou vinculada. Assim, minha

³² Conceito disponível em <http://www.significados.com.br/cultura/>.

análise não está circunscrita a analisar este povo apenas em suas características internas e locais, mas também de o analisar a partir de um contexto mais amplo, fundamentando-me na ideia de “identificações em curso” postulada por Santos (2010) e explanadas por Sawaia (1999, 2001), que é pesquisadora da Psicologia Social, bem como, das ideias de Ciampa (2002, 2004), que é psicólogo e também pesquisa a questão da identidade.

Segundo Maheirie (2002, p. 40) tradicionalmente o significado de identidade se refere a “[...] uma unidade de semelhanças se fechando na permanência [...]”. Assim, como esta autora, Ciampa (2004, p. 70) problematizou essa noção tradicional de identidade, que, para ele, se materializou em “[...] ‘o que é, é’; ‘um ser é idêntico a ele mesmo’.”

Concordando com essa reflexão e se apropriando das ideias de Ciampa, Lima (2008, p. 16) utilizou o termo *mesmice* para problematizar a noção tradicional de identidade, afirmando que esse termo

[...] decorre da re-posição da identidade que pode se dar como consciente busca de estabilidade ou inconsciente compulsão à repetição; é pré-suposta como dada permanentemente e não como re-posição de uma identidade que um dia foi posta. O que pode dar uma aparência de não metamorfose, comumente observado quando olhamos para uma pessoa depois de algum tempo e dizemos para nós mesmos: fulano não mudou nada, continua o mesmo! O que sustenta a *mesmice* é o impedimento da emancipação; e a plena concretização da *mesmice* é aquilo que Ciampa chama de fetichismo da personagem, que vai explicar a quase impossibilidade de um indivíduo atingir a condição de ser-para-si.

Para Ciampa (2004) assim como o ser humano só pode se tornar humano sendo um ser social e histórico, por meio de um processo contínuo e progressivo, as possibilidades, as impossibilidades, os modos e as alternativas de sua identidade são decorrentes do contexto histórico e social em que ele e ela vivem. Maheirie (2002) concordou com essas ideias ao defender que a singularidade humana é tecida no mundo e caracterizada por uma situação específica, na qual o ser humano se constrói e produz história, sendo, por isso, produto e produtor da história.

Assim, de acordo com Ciampa (2004, p. 74) “Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação.” Por isso, segundo o autor, a identidade não deve ser reposta, ou seja, vista como dada, mas como se dando em um processo contínuo de identificação, considerado o caráter de sua historicidade, uma vez que nos fazemos pela prática.

Desta forma, concordo com Ciampa que identidade é metamorfose e movimento e não pode ser compreendida de forma estática, algo pronto e definitivo. No entanto, julgo que a

identidade não seja só metamorfose, pois existem cristalizações, ou seja, características individuais que permanecem conosco durante o decorrer da nossa existência. Assim, aproprio-me das ideias de Sawaia (2001, p. 121) que identificou a “[...] existência de duas concepções antagônicas de identidade: a identidade transformação/multiplicidade e a identidade permanência/unicidade [...]”, sendo que, para esta autora, as concepções não se anulam e não há uma melhor que a outra, “[...] ao contrário, a tensão entre ambas permite conceber identidade como ‘identificações em curso’, isto é, identidade que, ao mesmo tempo que se transforma, afirma um ‘modo de ser’.”

Sawaia (1999, p. 21) problematizou essas concepções antagônicas advertindo que:

O problema reside na polarização e cristalização de uma delas em detrimento da outra. Quando isto ocorre, cai-se ou na esquizofrenia da “identidade volátil” que impede relações ou na cristalização da “identidade clichê” e no seu correlato de ultra investimento na diferença, na marca que separa e discrimina. Ambas matérias prima do preconceito e do fundamentalismo e cujos horizontes é a solidão.

Assim, de acordo com esta autora é preciso manter a tensão entre esses dois sentidos do conceito de identidade (permanência e transformação) uma vez que “[...] usar a concepção de identidade como multiplicidade não é abandonar a concepção de identidade como de ser e de se relacionar como individualidade única e identificável. Sem o idêntico a si mesmo não há convivência e relação.” (SAWAIA, 1999, p. 23).

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 135) “identidades são, pois, identificações em curso.” De acordo com este autor, há diferentes razões para o questionamento do conceito de identidade, dependendo de quem formula e de quais propósitos sustentam estes questionamentos:

Sabemos também que as identificações, além de plurais, são dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções. Quem pergunta pela sua identidade questiona as referências hegemônicas mas, ao fazê-lo, coloca-se na posição de outro e, simultaneamente, numa situação de carência e por isso de subordinação. [...] A questão da identidade é assim semifictícia e seminecessária. Para quem a formula, apresenta-se sempre como uma ficção necessária. Se a resposta é obtida, o seu êxito mede-se pela intensidade da consciência de que a questão fora, desde o início, uma necessidade fictícia. É, pois, crucial conhecer quem pergunta pela identidade, em que condições, contra quem, com que propósitos e com que resultados.

Santos (2010) nos ajuda a compreender que a definição das identidades se dá especialmente pelos e pelas que estão na relação de dominação, uma vez que são eles e elas que precisam constantemente definir suas identidades, como por exemplo, os e as indígenas, que “necessitam” se posicionar e buscar entender a questão cultural, social e histórica em que suas condições foram construídas, enquanto os “brancos” e as “brancas” raramente precisam pensar

que eles e elas fazem parte da hegemonia. Assim, de acordo com Sawaia (1999, p. 22) este autor “[...] situa a identidade nas relações de poder e introduz a ética e a cidadania nas suas discussões, apresentando-a como categoria política e estratégia nas relações de poder.”

Desta forma, Maheirie (2002, p. 41, destaque no original) mencionou a concepção de Santos ao relatar que identidade é uma categoria política: “Ela acaba sendo uma necessidade fictícia, uma vez que se faz necessária como defesa de um grupo ou uma coletividade: a identidade como escudo e defesa de si perante a ameaça do outro. Mas não deixa de ser fictícia, pois *a identidade*, como uma marca de unidade sólida, não existe.”

Sawaia (2001) também percebeu a identidade como um conceito político, situado nas relações de poder, e, por isso, se encontra ligada à inserção social nas sociedades excludentes, complexas e hierarquizadas, bem como, à inserção social nas relações internacionais. Para a autora (2001, p. 124):

O clamor pela identidade, quer para negá-la, reforçá-la ou construí-la, é parte do confronto de poder na dialética da inclusão/exclusão e sua construção ocorre pela negação dos direitos e pela afirmação de privilégios. Ela exclui e inclui parcelas da população dos direitos de cidadania, sem prejuízo à ordem e harmonia social.

Desta forma, para a autora (1999, p. 22) “Identidade esconde negociações de sentido, choques de interesse, processos de diferenciação e hierarquização das diferenças, configurando-se como estratégia sutil de regulação das relações de poder, quer como resistência à dominação quer com seu reforço.”

Assim, Sawaia (1999) afirma, a partir de pesquisa realizada com indígenas Xavantes que a preservação da identidade constitui-se em estratégia para o referido grupo, utilizada como instrumento de poder na negociação com os brancos. Segundo a autora, os e as indígenas compreendem que garantir às novas gerações a apropriação destes mecanismos de luta os empodera perante o branco. Maheirie (2008, p. 53) mencionou que negar não é apagar, ou seja, “Estar excluído da terra, da política, da raça, etc., não significa estar excluído do contexto autoritário ou da ideologia neoliberal que nos envolve [...]”. Ou seja, existem povos que estão excluídos de seus direitos, mas incluídos nas desigualdades existentes, atualmente acentuadas pela globalização.

Nessa perspectiva, Ciampa (2004, p. 72) denunciou que:

O fato de vivermos sob o capitalismo e a complexidade crescente da sociedade moderna impede-nos de ser verdadeiramente sujeitos. A tendência geral do capitalismo é constituir o homem como mero suporte do capital, que o determina, negando-o enquanto homem, já que se torna algo coisificado (torna-se trabalhador-mercadoria e não trabalha autonomamente; torna-se capitalista-propriedade do capital e não proprietário das coisas).

Sendo assim, de acordo com este autor (2004) “A questão da identidade nos remete necessariamente a um projeto político” (p. 73), sendo que “Qualquer tendência, convergência ou concorrência que se arvore em Verdade, em ação, em expressão definitiva e acabada de um único projeto de transformação absolutiza-se, tornando-se antidialética, anti-histórica, anti-humana.” (p. 74).

Além do paradoxo permanência e transformação ao se pensar em identidade, é importante refletir sobre o paradoxo identidade individual (singular) e identidade coletiva. Assim, para Ciampa (2004), Dantas e Ciampa (2014), França (2008), Maheirie (2002) e Sawaia (1999, 2001) a identidade individual é melhor investigada ao conhecer a história do sujeito e seu projeto de vida e ela deve estar situada dentro do contexto do grupo que a pessoa encontra-se inserida.

Desta forma, segundo Maheirie (2002, p. 39) a constituição da identidade singular é realizada no coletivo e as identidades singular e coletiva são compreendidas em uma dimensão temporal, implicando relação com o passado, o presente e o futuro e por isso essas identidades “[...] são construídas por oposições, conflitos e negociações, sendo constantemente inventada por estes sujeitos, em um processo aberto, nunca acabado.”

Segundo esta autora (2002, p. 41)

A constituição da identidade tem a marca da ambigüidade, da síntese inacabada de contrários, daquilo que é individual e coletivo, daquilo que é próprio e alheio, daquilo que é igual e diferente, sendo semelhante a uma linha que aponta ora para um pólo, ora para outro. A utilização do conceito de identidade nos permite desvelar os indivíduos, grupos ou coletividades, localizá-los no tempo e no espaço, “identificando-os” como estes e não outros, mesmo em metamorfose.

Ciampa (2004, p. 59) também entende que “[...] a identidade do outro reflete na minha e a minha na dele [...]”, sendo assim, falar de identidade do indivíduo é falar de uma identidade do grupo a que ele e ela pertencem, das pessoas com as quais se relacionam, das características que os e as agrupam, dos valores e causas defendidas, das associações em torno de suas identificações e das necessidades comunitárias. E, por isso, a identidade do grupo (coletiva) também contribui na construção da identidade individual.

Concordando e utilizando-se das ideias de Ciampa, Lima (2008) afirma que a relação entre o indivíduo e o grupo é uma tensão entre “políticas de identidade” e “identidades políticas”. Neste sentido, Ciampa (2002, p. 133) postula que as relações entre políticas de identidade e identidades políticas podem permitir a discussão de aspectos regulatórios e emancipatórios, “[...] de ações e discursos, tendo em vista as assimetrias de poder presentes nas relações sociais.”

Para esse autor (2002), as políticas de identidade são objetivos de alguns grupos sociais, que lutam pela afirmação e desenvolvimento das suas identidades coletivas, visando controlar as condições de vida de seus membros. As identidades políticas referem-se a busca pela diferenciação visando o rompimento das homogeneizações sociais, relacionando-se a identidade pessoal, do sujeito privado, “[...] que também pode assumir os papéis de um membro da sociedade civil, do Estado e do mundo.” (CIAMPA, 2002, p. 144).

Assim, segundo Lima (2008) o conceito de identidade para a Psicologia Social também contribuiu para explicar como se dá o processo de construção das desigualdades e problemas sociais, buscando entender a formação das resistências individuais aos processos de massificação.

Santos (2010, p. 135) argumentou que as identidades culturais não são rígidas e nem imutáveis e sim “[...] resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação.” Para o autor (2010) existem três orientações metodológicas essenciais em relação às construções oficiais da cultura nacional. A primeira delas é que nenhuma cultura é autocontida e seus limites não coincidem com os limites do Estado. A segunda é que “[...] nenhuma cultura é indiscriminadamente aberta. Tem aberturas específicas, prolongamentos, interpenetrações, interviagens próprias, que afinal são o que de mais próprio há nela” e a terceira é que a cultura de um grupo não é nunca uma essência, ou seja, “É uma autocriação, uma negociação de sentidos que ocorre no sistema mundial e que, como tal, não é compreensível sem a análise da trajetória histórica e da posição desse grupo no sistema mundial.” (SANTOS, 2010, p. 148).

De acordo com Santos (2010, p. 153) a forma da cultura brasileira é a fronteira ou zona fronteira, sendo que “A zona fronteira é uma zona híbrida, babélica, onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias pouco susceptíveis de globalização. Em tal zona, são imensas as possibilidades de identificação e de criação cultural, todas igualmente superficiais e igualmente subvertíveis [...]”

Apropriando-se da perspectiva pós-moderna, Hall (2006, p. 8) postulou que as identidades culturais referem-se “[...] aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.”

Para o autor (2006, p. 10-11) existem três concepções de identidade: a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. A concepção de identidade do sujeito do Iluminismo baseava-se

[...] numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de

ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo.

Na concepção do sujeito sociológico a identidade é “[...] formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem.” (HALL, 2006, p. 11). De acordo com o autor esta concepção refletia a complexidade da sociedade moderna e a reflexão de que o sujeito não era autônomo e autosuficiente, e sim formado na interação com pessoas importantes para ele e que mediavam a cultura (valores, sentidos e símbolos) dos mundos que eles habitavam.

Assim, o sujeito que tinha uma identidade unificada e estável “[...] está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. [...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.” (HALL, 2006, p. 12).

Neste sentido, de acordo com o autor (2006, p. 12-13)

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Assim, o autor (2006, p. 69) entende que a globalização trouxe impacto sobre a identidade cultural, sendo que “Uma de suas características principais é a ‘compressão espaço-tempo’, aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância.”

Segundo Hall (2006) a globalização também problematizou a questão das culturas nacionais, constituidoras de uma das principais fontes de identidade cultural. Neste sentido, o autor (2006, p. 50-51, destaques no original) mencionou que as culturas nacionais são compostas de instituições culturais,

[...] mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades.

O autor (2006, p. 59) continua problematizando que a cultura nacional busca unificar os membros mesmo que tão diferentes em termos de gênero, raça ou classe “[...] como pertencendo à mesma e grande família nacional. Mas seria a identidade nacional uma identidade unificadora desse tipo, uma identidade que anula e subordina a diferença cultural?”

Desta forma, para Hall (2006) a identidade é formada ao longo do tempo, não sendo algo inato, permanecendo incompleta, estando “em processo” e sendo “formada”, sempre. Este autor (2006, p. 87, destaque no original) mencionou como conclusão provisória que

[...] parece então que a globalização tem, *sim*, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. Entretanto, seu efeito geral permanece contraditório.

Assim, este autor sugeriu a utilização do termo identificação e a visão de identidade como um processo em andamento.

Antes de finalizar esta subseção, julgo importante destacar as afirmações de Sawaia (1999, p. 20): “Muitos pensadores sociais estão alertando sobre o efeito perverso do enfraquecimento da tradição e da queda das fronteiras clássicas entre os homens.” Para a autora, esse enfraquecimento associado ao medo do desconhecido, gera “[...] ansiedade, agressão, os quais, aliados à falta de confiança, geram sofrimentos de diversas ordens e mecanismos defensivos, fundamentalistas e apartheid, sendo um dos mais comuns a busca de parâmetros fixos de identidade.” Assim, segundo a autora, formam-se agrupamentos xenófobos, intolerantes e que não reconhecem o outro e a outra na diferença em nome da identidade. Essa autora complementa:

Nesta perspectiva, a relação com a alteridade transforma-se em luta contra o outro, como ocorreu com parte dos movimentos sociais, que substituíram os revolucionários dos anos 60'. Eles trouxeram uma elogiável concepção de cidadania, não mais assentada exclusivamente na reivindicação da igualdade, mas na luta pelo direito à diferença, usando a busca das raízes identitárias como estratégia de luta política contra a exclusão. Mas muitos desses movimentos, ao mesmo tempo que apresentaram avanços em termos de conquistas sociais, transformaram-se em comunidades defensivas ou agressivas, inclusive fraticidas, interna e externamente. Internamente, por exercerem uma ditadura sobre as necessidades e emoções, impondo modelo rígido de pensar, sentir e agir. Externamente, por transformarem o outro, muitas vezes vizinho, em inimigo, como a limpeza étnica que começou na

Bosnia e, agora, espalha-se pelos Balcãs, justificando a exclusão do “estrangeiro”, que supostamente ameaçaria a identidade nacional. (SAWAIA, 1999, p. 22).

Por fim, destaco que o conceito de identidade que fundamentará a análise dos dados obtidos e produzidos neste trabalho é de que as pessoas e os grupos se constituem por meio de características cristalizadas que permanecem durante a existência. No entanto, os contextos histórico, econômico, político, ideológico, psicológico, cultural e social influenciam e contribuem para que elas e eles possam ir modificando estas características fazendo o que Santos (2010) denominou de “identificações em curso”. A tensão permanência/transformação não é opositiva, mas complementar, sendo necessário mantê-la, segundo Sawaia (1999). Assim, a identidade muda, por meio da apropriação ou da imposição, é ressignificada em função de várias questões, mudanças, alterações, contextos e, por isso, está em movimento.

Neste sentido, julgo importante discutir e refletir acerca da identidade de um povo indígena em situação específica, “ressurgência” e resistência, o que farei na próxima subseção, reforçando que, particularmente, desde o final do século XX, especialmente no Nordeste do Brasil, os e as indígenas nessa situação impulsionaram discussões e reflexões sobre suas identidades.

3.2 Ressurgidos, emergentes ou resistentes? Reflexão sobre os conceitos e sua interface com a identidade indígena

Buscar compreender a (re)construção da identidade indígena é uma tarefa complexa, uma vez que como já mencionado na subseção anterior, o próprio conceito e compreensão da identidade são complexos e se tratando de sua interface com a questão indígena, e, particularmente, indígenas “ressurgidos e ressurgidas”, torna-se até uma questão polêmica. De acordo com Oliveira (1998, p. 47) “[...] estaremos diante de uma contradição em termos absolutos: o surgimento recente (duas décadas!) de povos que são pensados, e se pensam, como originários.”

As investigações acerca dos e das indígenas “ressurgidos, ressurgidas, emergentes e/ou resistentes” foram realizadas principalmente no Nordeste, entre as quais, encontram-se as de Arruti (1995, 1997), Oliveira (1998), Oliveira Filho (1999a), Amorim (2003, 2010) e Albuquerque (2012). No entanto, existem pesquisas realizadas em outros estados do Brasil, entre eles, Goiás (PORTELA, 2006) e Minas Gerais (ARAÚJO, 2011).

No decorrer da história sobre os e as indígenas brasileiras e brasileiros, a qual é permeada de proibições (da própria história indígena, de suas identidades, de seus territórios, de suas culturas etc.) o Estado Nacional criou, sustentou e reproduziu o mito da “extinção” desses povos (ARRUTI, 1995, 1997; AMORIM, 2003, 2010; PORTELA, 2006; ARAÚJO, 2011).

Neste sentido, de acordo com Arruti (1995, p. 57) estamos assistindo a “[...] uma performática negação das expectativas que viciaram nosso olhar em perceber os grupos indígenas caminhando sempre sobre a linha reta que leva da fase áurea, anterior ao contato, para a de decadência, durante o contato e, finalmente para o indefectível desfecho que é a extinção.” Posteriormente este mesmo autor (1997) afirma que o mito da “extinção” dos povos indígenas está relacionado à questão da “mistura”, “miscigenação” e/ou “mestiçagem” desses povos com os e as “nacionais”, por meio de casamentos e laços de compadrio. Para ele na questão nordestina,

Como o diagnóstico era invariavelmente o de total “mistura” da população aldeada com os “nacionais”, os aldeamentos eram considerados extintos e aquelas comissões (ou uma equipe formada após o fim dos seus trabalhos) voltavam para proceder à sua repartição em lotes que deveriam, segundo a letra da lei, ser distribuídos entre os antigos aldeados e entre nacionais. (ARRUTI, 1997, p. 16).

Segundo Oliveira (1998, p. 52) o termo “índios misturados” é merecedora de uma atenção diferenciada, uma vez que “[...] permite explicitar valores, estratégias de ação e expectativas dos múltiplos atores presentes nessa situação interétnica”, além de que muitos e muitas se utilizam dessa expressão para definirem os e as indígenas que se opõem aos e às indígenas “puros” do passado. Oliveira Filho (1999b) problematizou esse termo como sinônimo de “ex-índios”.

Para Portela (2006) a história dos Karajá de Aruanã mostrou que sua situação de marginalização sociocultural foi historicamente consolidada por meio do estigma de “aculturação”, resultando na redução da importância da identidade étnica desse povo indígena. Isto não aconteceu somente na questão desse grupo indígena em específico, mas de quase todos os povos indígenas brasileiros, uma vez que ainda persistem imagens simplificadoras, estereotipadas e estigmatizadas dos e das indígenas na sociedade brasileira contemporânea, as quais foram e vão se incorporando à nossa cultura.

Entre essas imagens, encontram-se as de: “índios selvagens”, “índios de verdade”, “índios atrasados”, “índios explorados”, “índios guardiões da natureza”, “índios aculturados”, “índios misturados”, “índios mansos”, “índios de índole pacífica”, “índios assistidos”, “índios

miseráveis e dignos de pena”, “índios manipulados”, “índios privilegiados” (PORTELA, 2006), “índios isolados”, “índios contatados”, “índios integrados”, “silvícolas”, “índios primitivos”, “índios miscigenados”, “bárbaros”, “índios genéricos” (AMORIM, 2003).

Amorim (2003, 2010) alerta que persiste a imagem produzida e propagada dos e das indígenas pelos meios de comunicação, a qual é reproduzida pelo sistema educacional, mantendo as descrições dos primeiros cronistas, viajantes, políticos etc. que enxergaram “o índio” e não as populações indígenas em suas diversidades e particularidades culturais, étnicas e históricas.

Para este autor (2003, 2010) o problema da miscigenação são seus aspectos ideológicos entre a população não indígena em relação aos e às indígenas atuais, pois possuem uma grande resistência e dificuldade em entendê-los/las. Assim, o autor (2003, 2010) afirma que a mistura de raças no Brasil, defendida como “orgulho nacional”, para os povos indígenas, especialmente, os “ressurgidos” é um drama, uma vez que

[...] isso implica em serem reconhecidos como índios somente por seus semelhantes ou em eventos públicos (durante o processo de ressurgência) ou organizacionais, adotando estrategicamente as representatividades dos grupos nos quais se apóiam ou dos quais descendem, fato configurado pelo processo de busca da construção identitária dos povos pela busca de reconhecimento consubstanciado nos momentos seguintes. (AMORIM, 2003, p. 26).

Para Prezia e Hoornaert (2000, p. 89) os povos indígenas “emergentes” perderam sua língua e parte de sua cultura tradicional e a população ficou “surpresa” com os povos do Nordeste e dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo, ao não encontrar neles as características físicas de uma e um indígena “clássico”: “Alguns apresentam pele mais escura e cabelo crespo, como um cafuzo, outros são claros e até loiros”. Entretanto, segundo Amorim (2003) os povos indígenas não se distanciaram de suas práticas culturais e religiosas ancestrais e de seus descendentes por desejo próprio, ao contrário, “lutaram contra todos os tipos de violações e sobreviveram a momentos de muitas injustiças, mortes, assassinatos, humilhações, além das perdas irrecuperáveis, tanto físicas como culturais, ecológicas, religiosas, sociais e territoriais.” (p. 44-45).

Prezia e Hoornaert (2000, p. 89, destaques no original) definiram, a partir dos conceitos novos da antropologia, “ser indígena” como “[...] *considerar-se diferente da sociedade nacional, por apresentar uma ligação histórica com as sociedades pré-colombianas, sendo descendente dos primeiros ocupantes deste continente.*”³³ Segundo esses autores (2000, p. 90) essa concepção de “ser indígena” não é resultado da questão biológica, de raça, mas uma

³³ O termo descendentes é questionado por Arruti (1997), Oliveira (1998) e Amorim (2003).

questão étnica, cultural, uma vez que os povos indígenas tiveram suas identidades espoliadas “[...] devido às políticas de miscigenação forçada, à imposição da Língua Portuguesa e da religião católica, à adoção de costumes e técnicas da sociedade nacional, além da invasão de suas terras, áreas de caça, pesca e atividade agrícola fundamentais para a manutenção de sua cultura.”

Neste sentido, a miscigenação, que de acordo com Prezia e Hoornaert (2000) foi um dos fatores da perda cultural, incentivada pelo governo colonial e servindo de pretexto para o roubo das terras indígenas, para Amorim (2003, p. 24-25) também “[...] foi utilizada como estratégia de sobrevivência desses povos e, na atualidade, como não poderia deixar de ser, e a única via de continuidade e representatividade ancestral.”

Destaco que a questão da perda cultural foi criticada por Oliveira (1998). Embora acredito que a imposição da cultura não indígena aos povos indígenas tenha acarretado a perda de muitas características específicas desses grupos, é importante refletir que também houve mudanças culturais positivas, por meio das apropriações que esses povos fizeram, como por exemplo, da escola.

Amorim (2010) relatou que as comunidades indígenas que se dispersaram na região ribeirinha do médio e baixo São Francisco, vivem como não índios nas cabeceiras das cidades vizinhas e nas periferias dos postos indígenas oficiais, em busca de sobrevivência e/ou melhoria de vida, especialmente por fazerem parte da dinâmica de desterritorialização histórica:

Subsistindo como camponeses, esses grupos vivem executando trabalhos eventuais nestes municípios, no campo como meeiros, isto é, plantando em terreno alheio e dividindo pela metade a safra, ou finalmente prestando serviços temporários em terras arrendadas nos currais, canaviais, nos municípios ou no campo, durante as colheitas de feijão, milho, mandioca, arroz, entre outros produtos agrícolas. (AMORIM, 2010, p. 59).

E foi no momento em que se processava a extinção dos povos indígenas, sustentada pelas imagens simplificadoras, estereotipadas e estigmatizadas que se produziram acerca deles que, segundo Arruti (1997), por volta da década de 1870 no nordeste, alguns grupos indígenas da região “ressurgiram”, entre eles o Pankararu.

Segundo Portela (2006, p. 103) essa mudança do pressuposto da extinção das sociedades indígenas só deixou de ser tônica central por meio “[...] dos movimentos sociais organizados pelos próprios indígenas.” Ou seja, para a autora, os e as indígenas foram considerados e consideradas como agentes desse processo, “[...] buscando ultrapassar a omissão ou mesmo uma ‘visão simpática’ a estes, tomados como vítimas passivas de um processo avassalador.” (p. 104).

Corroborando esta ideia, Amorim (2003, p. 32) afirmou que os povos indígenas têm se mostrado ativos no “[...] processo de reconstrução cultural e identitário, na busca de reconhecimento étnico oficial, delimitando e demarcando seus territórios tradicionais, recuperando-os para a prática de suas atividades de sobrevivência e rituais ancestrais.”

O movimento indígena, que segundo Amorim (2003, 2010) tem se fortalecido e sido uma das manifestações da resistência indígena, contribuindo com o reaparecimento nos cenários sócio-políticos das identidades indígenas consideradas extintas ou desaparecidas.

Os termos “ressurgimento”, “ressurgir”, “ressurgidos” significa, neste contexto, o “resgate” da história desses povos, da intenção de dar continuidade às suas origens e às suas culturas, do reconhecimento e da reafirmação de suas identidades, as quais se contrapõem aos padrões de reconhecimento étnico do indigenismo oficial, da reafirmação de suas autoimagens e das demarcações de seus territórios (AMORIM, 2003, 2010).

Além desses termos, foi frequente a utilização de “emergentes” para se referir aos e às indígenas nessa situação. Oliveira Filho (1999b, p. 148) conceituou emergência étnica como o processo ocorrido em vários lugares do país “[...] pelo qual populações que anteriormente camuflavam sua identidade indígena hoje a colocam no centro de um processo de reorganização social e de reelaboração cultural.”

Segundo Amorim (2003, 2010) ressurgir é “sair do anonimato”, “dar-se a conhecer”, “apresentar-se”, “levantar-se” como índios depois de meses e/ou anos sem assim o fazerem ao órgão oficial e à sociedade local. Esse autor (2003, p. 51) esclarece que, para os índios, “ressurgir” significa “[...] reconhecer e reordenar suas memórias, seus espaços étnicos, sua trajetória [...]”. De acordo com o autor após uma reunião entre o CIMI e um grupo de antropólogos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que

[...] ao analisar essa proposta, chegaram à conclusão de que o termo *emergente* faria uma relação direta com os grupos sociais economicamente “bem sucedidos” no Brasil, cujos sujeitos se “distanciariam das questões e lutas populares”, enquanto que o de *ressurgido* – a partir mesmo de seu significado semântico e representativo – se adequava a situações de emergência étnica no sentido mesmo de ressurgir: “Tornar a surgir; reaparecer. Tornar à vida, reviver, ressuscitar, manifestar-se novamente, tornar a manifestar-se”. (AMORIM, 2003, p. 41, destaques no original).

Entretanto, segundo o autor (2003, p. 41-42) o termo “ressurgidos” está vulnerável a críticas, uma vez que se trata de um termo oriundo de um órgão fundamentado nos princípios da Igreja Católica, o CIMI, e respaldado pelo Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e, por isso, “[...] poderá estar sujeito à ideologia de uma chamada ‘volta’, a um ‘puritanismo étnico’, o qual pode sugerir [...] uma ‘volta’ de valores pré-coloniais indígenas, o

que seria ‘uma utopia irrealizável’, no que se refere às perdas de espaços (território/cultura) e distância temporal desses povos as suas origens.”

Para Oliveira (1998) é incômoda a caracterização de “índios emergentes”. Segundo ele, esse termo

Por um lado, sugere associações de natureza física e mecânica quanto ao estudo da dinâmica dos corpos, o que pode trazer pressupostos e expectativas distorcidos quando aplicada ao domínio dos fenômenos humanos. Como imagem literária, ao contrário, reporta-se a uma aparição imprevista, enfatizando o fator surpresa. Por sua ambigüidade, pode ser suscetível de usos variados sem, no entanto, contribuir para o entendimento de aspectos relevantes do fenômeno que designa. (OLIVEIRA, 1998, p. 62-63).

Entretanto, de acordo com Amorim (2003, p. 42) a questão relacionada a “emergência” e ao “ressurgimento” étnico assumiu dois aspectos, sendo que o primeiro se trata “[...] de uma estratégia política de luta, de reconquista e conquistas que vêm acontecendo desde meados do século XX” por meio do se darem a conhecer publicamente e o segundo é que

[...] a emergência os predispõe politicamente de frente com o Estado, com a FUNAI, com os grupos do poder que os excluem há séculos. A emergência, nesse sentido, “legitima suas lutas” e enfrentamentos, enquanto o ressurgimento os coloca no caminho de seus ancestrais, mas pelas vias do Direito, da Democracia, e não de forma violenta. (AMORIM, 2003, p. 43).

Neste sentido, segundo o autor (2003) não há separação entre emergência e ressurgimento. De acordo com Araújo (2011) “ressurgidos” é a denominação dada pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e “emergentes” pelos antropólogos especializados em indígenas.

Segundo Amorim (2003) na perspectiva do movimento indígena esses povos foram nomeados como “ressurgidos” ou “resistentes”. De acordo com o autor os povos que participaram do I Encontro Nacional dos Povos Indígenas em Luta pelo Reconhecimento Étnico e Territorial, ocorrido em 2003 na cidade de Olinda/PE optou pelo termo “resistentes”:

Nos debates, os povos indígenas que participaram desse Primeiro Encontro chegaram à conclusão de que devem ser reconhecidos por sua história de resistência, e não mais por uma suposta ressurgência ou emergência étnica, como vinham sendo reconhecidos os índios do Nordeste ou aqueles que foram destituídos de seus territórios e práticas culturais, religiosas, sociais, mas que, apesar de tudo, reapareceram no cenário político do indigenismo institucional, em busca de seus direitos. (AMORIM, 2010, p. 51).

Amorim (2003) relatou o processo de resistência indígena dos povos nordestinos Tumbalalá, Kalankó, Karuazu, Catókin e Koiupanká, os quais eram desconhecidos na região, não figuravam como indígenas no mapa desses povos no Brasil, mas que ressurgiram “[...] depois de décadas ou séculos no anonimato” (p. 12), sendo que esses povos

[...] foram arrebatados de suas línguas originais, costumes, traços físicos, culturais e sociais, razões pelas quais foram se apropriando e assimilando elementos de outras culturas, passando, por exemplo, a somente falar o português. Inevitavelmente, foram levados a se relacionar nos padrões da sociedade dominante e seus costumes mantendo, porém, o resgate das tradições e rituais de seus ancestrais, cuja história atual se confunde e se mescla com a dos seus conquistadores europeus. (AMORIM, 2003, p. 47).

Assim, de acordo com o autor (2003) esses povos indígenas foram obrigados a se apropriarem de elementos tradicionais indígenas e a reelaborarem formas de representações étnicas que respaldem uma identidade diferenciada, modelada em signos tradicionais indígenas visíveis, ou seja, “[...] se apresentarem ‘sempre’ com um objeto que indique, afirme e represente sua indianidade [...]” (p. 53-54), necessitando dar visibilidade às suas trajetórias étnicas e resistências como “índios” e provando sua identidade por meio de “[...] signos que identificam o índio estereotipado: um arco e flecha, uma borduna, um cocar, um colar ou, então, pintando-se, construindo e reconstruindo uma identidade visual que por séculos ‘foi abandonada’.” (p. 132).

Amorim (2003, p. 15) mencionou ainda que com exceção dos Kalankó, os demais povos indígenas acima não tinham “[...] um etnônimo próprio, nem formas de representações que os identificassem como índio ‘tal’, da aldeia ‘tal’”. Isso foi construído durante o processo, que exigia deles apresentação visível e representatividade étnica.”

Assim, para este autor o processo de resistência indígena “[...] implica um enorme esforço desses povos em resgatar suas origens ancestrais, sua história de vida e, assim, colocar-se como índios frente a sociedade majoritária e frente a si mesmos. A partir de então, empreende-se uma caminhada em busca do reconhecimento formal de sua identidade étnica.” (AMORIM, 2003, p. 15).

Desta forma, para o autor (2003) o “ressurgimento” e sua dinâmica requerem grandes esforços das populações indígenas para a manifestação e sequência de sua indianidade e, por isso, a partir desse momento é preciso

[...] dar continuidade às relações interétnicas estabelecidas e manter diferentes vínculos com seus semelhantes, com a sociedade local, com o movimento indígena, além de interagir com o mundo político (as demandas de terra para trabalhar, saúde e educação diferenciada - principais bandeiras de luta dos povos indígenas atuais) e seu universo social [...]. (AMORIM, 2003, p. 27).

Além disto, para o autor, o ressurgimento é considerado dentro do movimento indígena uma nova forma de inserção dos povos indígenas não reconhecidos como tais pelo indigenismo oficial, uma vez que ele “[...] insiste em manter os povos ressurgidos como uma população sem direito e suas realidades, enclausuradas em práticas políticas diferenciadas, que precisam

‘ressurgir’ comprovando uma etnia a partir de parâmetros das instituições oficiais que lhes são exteriores” (AMORIM, 2003, p. 33-34), o que pode levar os povos indígenas a transitar por caminhos desconhecidos por eles em busca de afirmação e reconhecimento identitário.

Portela (2006, p. 212) concluiu em sua pesquisa que os Karujá de Aruanã “[...] não ressurgiram, nem emergiram, e sim, resistiram historicamente a um processo de invisibilização social e de silenciamentos discursivos”, uma vez que, segundo a autora as fronteiras étnicas desse grupo indígena estiveram sempre mantidas e negar a ideia de ressurgimento possibilita dar visibilidade à “situação histórica” desse povo, “[...] fazendo perceber que não foi a identidade indígena ou o sentimento de pertencimento étnico que ‘nasceu’ na década de 1990, já que estes sempre estiveram presentes.” (p. 213).

Amorim (2010, p. 58) mencionou que “A resistência indígena, ressurgência ou emergência étnica, é concebida e encarada por antropólogos e por entidades de apoio à causa indígena e pelo Movimento Indígena como legítima”, concluindo que do ponto de vista etimológico, esses termos

[...] conotam a mesma idéia, daí que, nesse sentido, antropólogos, historiadores, missionários, indigenistas fizeram uso desses termos para designar os povos indígenas submetidos “às artimanhas do capitalismo” e ao indigenismo oficial. As categorias de emergentes e ressurgidos passaram a “substituir” as de “povos integrados” ou “aculturados”, entre outras utilizadas antes do reaparecimento público dos Kalankó, em 1998. Enquanto a de povos integrados e derivações dessa foram suprimidas em 1988, pela Constituição Federal atual, em função da necessidade de agrupar teoricamente esses povos no contexto político, de forma a situá-los no processo de democratização social brasileira. (AMORIM, 2010, p. 73).

Destaco que no presente trabalho, ao me referir ao povo Puruborá, utilizarei os termos “ressurgidos” e “resistentes”. O termo “ressurgido” será utilizado com o conceito de Amorim (2003, 2010): “sair do anonimato”, “dar-se a conhecer”, “apresentar-se” e “levantar-se” como indígenas ao órgão oficial e à sociedade local, após um período sem o fazer. Esse ressurgimento do povo Puruborá aconteceu na década de 2000, episódio que será aprofundado na próxima seção “A resistência do povo Puruborá e a luta pela escola”.

O termo “resistente” será utilizado ao refletir que durante décadas os povos indígenas tiveram, ao longo de décadas, que negar a identidade como uma estratégia de sobrevivência devido ao preconceito e aos constantes massacres contra eles (CIMI, 2014). Entretanto, a identidade indígena sempre esteve presente, mesmo que proibida, e, por isso, muitos destes povos estão em luta para acessar seus direitos constitucionais, o que aconteceu e está acontecendo com o povo Puruborá, como veremos na próxima seção.

Além disso, o povo Puruborá é visto por mim como um exemplo de resistência, uma vez que me aproprio do conceito de André (1988, p. 36) para entender o que é resistência:

[...] um conjunto de práticas, exercidas por grupos subordinados, que se expressam sob a forma de oposição, numa tentativa de barrar a dominação, de não perder sua identidade e seus costumes. São os comportamentos contraditórios e ambíguos e as situações conflituosas, presentes na realidade social, que permitem que tal resistência apareça.

Assim, percebo que a história do povo Puruborá está fundamentada em “formas cotidianas de resistência”, que segundo Andrey Ferreira (2007, p. 18) “[...] é uma forma de luta de classes, que exige pouca ou nenhuma coordenação, e que se viabiliza por uma série de ‘técnicas’: sabotagem, dissimulação, furto e etc.” Entre as formas cotidianas de resistência deste povo destaco: eles e elas, ao mesmo tempo em que se organizam e reivindicam, criam formas de conseguir o que precisam. Por exemplo, ainda não conseguiram a demarcação oficial da sua terra tradicional, mas compraram um pedaço dela para se reunirem; não tinham a escola, mas se organizaram e a construíram.

Neste sentido, reforço que estou discutindo o conceito de identidade e a identidade indígena de um povo resistente que está ressurgindo, tendo como *lócus* a escola. Por isso, a seguir, busco a título de encerramento desta seção discutir como a escola indígena pode ou não contribuir para o fortalecimento da identidade dos e das estudantes, segundo os autores estudados e as autoras estudadas.

3.3 Algumas articulações entre identidade e escolarização de povos indígenas

A educação escolar para os povos indígenas é um direito conquistado e garantido legalmente como já exposto na seção anterior. Nesse aparato legal, as especificidades indígenas são consideradas, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988 protege e respeita os valores culturais e morais dos povos indígenas, a Portaria 559/1991 defende uma educação escolar que respeite e fortaleça os costumes, as tradições, as línguas e os processos de aprendizagem e reconhece as organizações sociais indígenas e o Decreto 6.861 de 27 de maio de 2009, Art. 2º, alínea VI, tem como um dos objetivos dessa educação a afirmação das identidades étnicas.

A **educação para os índios** veio para aniquilar as identidades indígenas, impondo uma identidade única, ideal e imutável: a do colonizador. De acordo com Markus (2006) houve a imposição da língua, dos valores, da história e da religião europeia. Rossato (2002) também

denunciou a exterminação das identidades étnicas diferenciadas, para torná-las uma única identidade.

Entretanto, a escola que antes se configurava como uma instituição externa às populações indígenas e destinada aos interesses dos colonizadores, proibindo as identidades e práticas culturais dessas populações, tornou-se um instrumento favorável à resistência indígena, segundo Portela (2006).

Neste sentido, Backes (2014, p. 14) afirma que a escola, “[...] graças à força, à luta e ao protagonismo dos povos indígenas, passou a ser um espaço/tempo de outros modos de estar nela, outros modos de educar nela, outros modos de relacionar-se com ela, outros modos de lidar com os saberes, outros modos de lidar com as epistemologias, outros modos de produzir identidades.”

Para este autor a escola no formato indígena, pode tratar da “[...] forma mais visível do potencial humano de transgredir, ressignificar, hibridizar práticas, instituições e formas de saber/poder, pois a escola ocidental, autoritária, assimilacionista, homogeneizante, foi ou está sendo transformada num espaço/tempo significativo para a afirmação das etnias indígenas.” (BACKES, 2014, p. 15).

Backes (2014, p. 16-17) mencionou ainda que a identidade étnica não é vista pelos e pelas indígenas como essencial e fixa, “[...] mas como o resultado das relações sociais e culturais, incluindo as relações com os não indígenas, como resultado de sua cosmologia, igualmente dinâmica [...]”. Por isso, a escola possui sentido sendo uma construção num espaço de conflitos e contradições e em reelaboração (SORATTO, 2007).

No processo de afirmação identitária, a língua materna assumiu um papel central, “[...] juntamente com a valorização dos conhecimentos tradicionais e dos processos próprios de aprendizagem e suas cosmologias.” (BACKES, 2014, p. 17). Belz (2008) já acreditava nessa questão, pois para ela a escola pode contribuir na construção da identidade, da autonomia e da liberdade dos e das Kaingang.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) afirma que a língua indígena é um símbolo poderoso que agrega muitos dos traços identitários de um povo, ainda que esta não seja sua língua materna e que não haja falantes. Assim, para Geraldo Ferreira (2007) o modelo de escola indígena deve respeitar e valorizar o povo, a etnia, a língua, as músicas, as artes, os modos de viver, o trabalho e a sabedoria dos povos indígenas.

De acordo com Delmondez e Pulino (2014) atualmente no Brasil, a educação escolar indígena assumiu, por meio do modelo específico e diferenciado, um papel político importante, sendo que, na escola indígena as novas práticas pedagógicas estão relacionadas à valorização

da identidade cultural de cada etnia. Markus (2006) havia abordado essa questão anteriormente ao afirmar que para os e as Xokleng a escola pode possibilitar a construção da identidade étnica em tempos de movimento e de luta política por autonomia, dignidade e reconhecimento étnico.

Segundo Pereira (2003, 2013) no caso do povo Xakriabá o reconhecimento e a construção da identidade foram e estão estreitamente ligados a luta e a conquista pelo território, permeado por uma história marcada pelas negociações, inúmeros e violentos conflitos armados com os fazendeiros que visavam a expulsão desses e dessas indígenas de seu território.

Além disto, “[...] a escola tem sido determinante para o levantamento da identidade étnica, e entendida como um *lócus* para a circulação da cultura [...]” (PEREIRA, 2013, p. 92-93, destaque no original). Nessa perspectiva, conforme observado na seção anterior, 23 dos 24 trabalhos analisados apontaram a escola como possibilidade de construção e afirmação da identidade e retomada cultural.

Assim, retomando as palavras de Ciampa (2004, p. 72) de que “[...] é do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade”, julgo que estamos no contexto histórico e social marcado pelo discurso e pela resistência indígena, onde a escola é vista pelos povos indígenas como um “[...] instrumento estratégico de luta pelo fortalecimento da cultura, da identidade e da melhoria de qualidade de vida dentro da aldeia” (BATISTA, 2005, p. 145) e fora dela; e também

[...] enquanto espaço de interação e contatos entre populações, onde há fluxo de pessoal e conhecimento, onde identidades sociais são construídas e afirmadas, onde distinções étnicas são realçadas, onde relações de poder e resistências emergem, onde interdições de identidades acontecem, onde reinterpretações e ressignificações são estabelecidas. (MARKUS, 2006, p. 81).

Por isso, para Markus (2006, p. 16): “O processo educacional junto aos povos indígenas, portanto, exige o reconhecimento, o acolhimento e valorização de suas identidades étnico-culturais, pois elas têm que ver com a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como um ser social, político e cultural. Assumir-se como sujeito, como seres humanos.”

Assim, a escola indígena tem um papel muito importante na (re)construção das identidades de seus e suas estudantes, trazendo importante contribuição a esse processo, “[...] desde que as ações estejam pautadas em uma prática intercultural e específica a cada realidade étnica, de maneira que sejam conduzidas de forma cada vez mais autônoma.” (PORTELA, 2006, p. 183).

Entretanto, ela tem suas limitações e precisa das contribuições das comunidades, do movimento indígena e de outras instituições e organizações para que a (re)construção das identidades seja um processo contínuo.

Na próxima seção, relatarei um pouco da história do povo Puruborá, descrevendo e analisando os processos históricos, movimentos sociais e políticos que possibilitaram a conquista da escola indígena Ywará Puruborá e as condições de funcionamento anteriores e atual, evidenciando a luta desse povo pela sua afirmação étnica e o papel da escola nesse processo.

4. A RESISTÊNCIA DO POVO PURUBORÁ E A LUTA PELA ESCOLA

Educação é um assunto polêmico, e essa polêmica aumenta quando confrontamos dois assuntos difíceis: educação e povos indígenas. Ouço, o tempo todo, que é perda de tempo estudar esse tema, pois indígena não serve para nada, é preguiço (*sic*), bêbado e inútil. As crianças indígenas são vistas por grande parte da população não-índia como incapazes e incompetentes. Mas eu as vejo com outros olhos e esse foi um dos motivos para realizar essa pesquisa, na tentativa de ver de perto qual a concepção do povo indígena com relação a educação, escola, sociedade e mundo.
(COUTO, 2007, p. 20)

Faço das palavras de Couto (2007) as minhas palavras. Por isso, a presente seção tem como objetivo descrever e analisar a história do povo Puruborá e os processos históricos, movimentos sociais e políticos desse povo que possibilitaram a conquista da escola, buscando evidenciar a luta desse povo pela sua afirmação étnica e o papel da escola nesse processo.

Reforço que percebo o povo indígena Puruborá como um povo resistente que construiu suas formas de resistência como estratégias de sobrevivência, revitalização e fortalecimento, corroborando as ideias de Andrey Ferreira (2007, p. 8, destaque no original) de que “A análise da relação entre as formas de poder exercidas sobre as populações indígenas caminha assim lado a lado com a reflexão acerca das formas de *resistência* construídas pelos próprios grupos indígenas como estratégia de sobrevivência e fortalecimento.”

A presente seção foi agrupada em duas grandes partes. Na primeira parte descreverei e analisarei um pouco da história do povo Puruborá, sua resistência e “ressurgência” ocorrida na década de 2000 e na segunda a luta pela escola por meio dos processos históricos, movimentos sociais e políticos desse povo que possibilitaram a conquista da Escola Indígena Ywará Puruborá.

4.1 Primeiras aproximações: um pouco da história do povo Puruborá

O povo Puruborá é um grupo indígena resistente e “ressurgido” na década de 2000 no estado de Rondônia³⁴. Segundo os registros históricos, trabalhos publicados sobre o grupo, atas das reuniões do povo e os trabalhos produzidos durante o projeto do Programa de Extensão Universitária “Resgatando a Memória e a História do Povo Puruborá”, os e as Puruborá foram

³⁴ Ver Barboza (2012); Biazatti, Oliveira e Brito (2013); Cassimiro e Barboza (2012); Montanha e Barboza (2013); Montanha (2014); Oliveira, Brito e Barboza (2014); Oliveira, Brito e Biazatti (2012).

contatados e contatadas por volta de 1909³⁵, pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon que os e as deixaram na região do rio Manoel Correia, que é afluente do rio São Miguel. (BARBOZA, 2012; BIAZATTI; OLIVEIRA; BRITO, 2013; CASSIMIRO; BARBOZA, 2012; CATHEU, 2002; GALÚCIO, 2005; LEONEL, 1995; OLIVEIRA; BRITO; BIAZATTI, 2012).

Eles teriam ficado sob os cuidados de José Félix Alves do Nascimento, um encarregado do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), na área destinada aos e às indígenas Puruborá denominada Posto Três de Maio³⁶. (LEONEL, 1995). De acordo com o mesmo relato, Rondon teria feito a demarcação do território em favor do povo Puruborá e outros grupos “arredios”, afixando pedaços de madeira no chão. (BIAZATTI; OLIVEIRA; BRITO, 2013; CATHEU, 2002).

De acordo com Leonel (1995) após ser abandonado pelo SPI, o encarregado José Felix Alves do Nascimento endividou-se, casando-se com uma índia³⁷ e foi substituído por Arlindo de Souza Freitas. Segundo Barboza (2012, p. 10) “[...] esse episódio é narrado como o início do declínio do posto e o acelerador do processo de desagregação dos Puruborá.”

Uma comissão do SPI, em 1952, recomendou o arrendamento das terras Puruborá aos seus próprios invasores, entres eles, a empresa Massud & Kalil, junto a qual José Felix havia se endividado, sendo que após um ano, os herdeiros dessa empresa “[...] entram em litígio com o SPI, e reivindicam a posse da área por eles invadida e arrendada.” (LEONEL, 1995, p. 96).

Desta forma, houve conflitos entre não indígenas e indígenas, sendo que Paulo Aporety, indígena Puruborá, foi acusado de estar extraindo seringa nas terras particulares de Juarez Uchoa. No entanto, o SPI propôs que Juarez Uchoa indenizasse Paulo Aporety “[...] pelas benfeitorias feitas e que volte o índio à área demarcada”, uma vez que o SPI argumentou que “[...] os dados do processo que tem em seu poder mostram que J. Uchoa está fora da área”, e, por isso, posteriormente, foi recomendado que o conflito fosse levado à autoridade policial. (LEONEL, 1995, p. 96).

³⁵ Há divergência em relação a essa data. Galúcio (2005), Catheu (2002) mencionam que Rondon contatou esse povo em 1919. Um dos projetos desenvolvidos por Gisele na escola em 2012 que resultou no trabalho intitulado “História tradicional do povo Puruborá: Narrativas na escola indígena Ywará Puruborá”, menciona que o ano do contato foi 1909. Julgo que esse contato tenha acontecido no ano de 1909, pois além de ser o ano mencionado pelos e pelas Puruborá, de acordo com Oliveira (2007) a terceira e a última etapa da instalação das linhas telegráficas foi iniciada em 1909, quando marechal Rondon veio com a sua comissão. Em 1915 ocorreu a inauguração da linha telegráfica unindo Cuiabá a Santo Antônio do Rio Madeira, sendo que ambos pertenciam ao estado de Mato Grosso, hoje estado de Rondônia.

³⁶ Há divergência em relação ao nome desse posto indígena. Leonel (1995) o denomina de Três de maio, mas os narradores e as narradoras Puruborá do Projeto já citado e nos registros das atas analisadas, aparece como Posto Dois de Maio.

³⁷ De acordo com registro da 4ª assembleia anual do povo Puruborá, ocorrida nos dias 13 a 15 de julho de 2004, esse fato ocorreu após o encarregado ter aprendido a Língua Puruborá.

No relato foi apresentada a versão do seringalista Juarez Uchoa, o qual declarou que inicialmente trabalhou nas terras indígenas da família “Porety”, pagou arrendamento ao funcionário do SPI e posteriormente teria adquirido as benfeitorias indígenas, pagando com mercadorias, mas depois os índios se arrependeram do negócio, passando a dificultar o ingresso dos seringueiros, ocorrendo, assim, trocas de ameaças. (LEONEL, 1995).

Desta forma, nos anos pós-contato, o povo Puruborá sofreu as consequências resultantes do encontro entre indígenas e não indígenas, tais como epidemias de sarampo, gripe, catapora, entre outras, que quase dizimaram a população. É importante destacar que a história deste povo não está desconectada da história da criação do território do estado de Rondônia³⁸. Neste sentido, segundo Teixeira e Fonseca (2003, p. 77) as doenças e epidemias já faziam parte do cotidiano da população guaporeana³⁹, sendo que “A morte era uma possibilidade sempre muito real e próxima em toda região [...]”. Estes autores citam as seguintes doenças e epidemias que assolavam a região: “A Malária (malárias), máculos ou corruções, febres catarrais, pneumonias, diarreias sanguinolentas, tuberculose, febre amarela, tifo e cólera [...]” (p. 77), além das epidemias da bexiga, sarampo e verminoses.

Além das epidemias, os dois ciclos da borracha contribuíram para a morte de outros membros do povo Puruborá, os quais, segundo Catheu (2002), foram recrutados para trabalhar como extratores, ampliando a situação precária de sua saúde e acentuando o número de mortes em decorrência do contato e da precarização do trabalho.

Estudiosos da história de Rondônia, entre eles Oliveira (2007), relataram que o primeiro ciclo da borracha, que é o período compreendido entre os anos de 1877 a 1910 em que ocorreu a grande demanda da extração do látex na Amazônia para abastecimento das indústrias estrangeiras, tornou a região amazônica um polo atrativo, principalmente para os nordestinos, pois “[...] não tinham nenhuma perspectiva de vencer a seca que assolava o sertão entre 1877 e 1879” (OLIVEIRA, 2007, p. 37), ocasionando a migração de uma grande leva de nordestinos para a região.

Teixeira e Fonseca (2003) relataram que durante o primeiro ciclo da borracha ocorreu o avanço em direção aos territórios indígenas, principalmente, em busca de mão de obra para trabalhar na extração do látex. Assim:

³⁸ E não somente a história do povo Puruborá, mas dos demais grupos indígenas de Rondônia. Para maiores informações sobre o processo de ocupação do estado e o impacto sobre as sociedades indígenas recomendo a leitura dos autores Teixeira e Fonseca (2003) e Oliveira (2007) e a sistematização feita por Santos (2014) no primeiro capítulo de sua dissertação.

³⁹ População moradora do Vale do Guaporé, do qual o atual município de Seringueiras faz parte.

A força de trabalho indígena continuou, durante esse período, a participar significativamente da economia amazônica, seja no extrativismo, na atividade de transporte ou na lavoura. Os indígenas amansados foram entregues às diretorias de índios, cujos dirigentes exploravam cruelmente o trabalho desse elemento, visando dele extrair o maior ganho possível. Eram ainda os nativos vendidos ou trocados dentro da região, havendo também casos de contrabando de indígenas que eram objetos de escambo. (TEIXEIRA; FONSECA, 2003, p. 27).

De acordo com Oliveira (2007, p. 38) o primeiro ciclo da borracha possibilitou a instalação das Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas e a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (EFMM), margeando o rio Madeira:

A elevada extração e comercialização do látex na região da bacia do rio Madeira e seus afluentes, desperta no governo brasileiro o interesse, a necessidade da integração dessa região com as demais regiões do País. Para tanto, o presidente Afonso Pena nomeia, em 1907, uma comissão que foi comandada pelo engenheiro militar Cândido Mariano da Silva Rondon. A Comissão Rondon, integrou esta região ao restante da Nação através da construção de linhas telegráficas. Nesse mesmo ano, objetivando viabilizar o escoamento da borracha e dos demais produtos do leste boliviano e dos vales do Mamoré e Guaporé, inicia-se a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, para vencer o trecho encachoeirado do rio Madeira.

Entretanto, Teixeira e Fonseca (2003, p. 24) mencionaram que “Com a queda das exportações da borracha arrefeceu o genocídio.” Porém, isso durou por pouco tempo, já que a com segunda guerra mundial, o interesse norte-americano em reativar a produção da borracha cresceu novamente, aumentando a intensidade da guerra contra as populações indígenas da região, por meio “[...] da ampliação da conquista sobre as áreas ainda de domínio indígena, com a abertura de novos seringais, que iniciavam por espalhar-se pelos rios mais remotos da Amazônia [...]” (p. 122-123) e “[...] da intensificação do combate ao indígena, tanto para expulsá-lo das mediações das novas áreas de extrativismo, como para escravizá-lo ao seringal” (p. 123). Desta forma,

Durante a 2ª Guerra, a intensa migração nordestina destinada a satisfazer o novo crescimento da demanda da borracha, para o mercado norte-americano, intensificou a ocupação dos territórios indígenas do Madeira/Mamoré/Guaporé. Nas décadas seguintes a descoberta de metais e de pedras preciosas, de cassiterita e a abertura da BR-364 fez com que os territórios indígenas fossem ocupados por grileiros e posseiros que promoviam massacres para afugentar os nativos dessas áreas. (TEIXEIRA; FONSECA, 2003, p. 27).

Desta forma, Gisele Montanha (2014)⁴⁰ afirmou que seu povo sofreu a opressão nos seringais do Rio Manoel Correia, sendo forçado pelo SPI a adotar outra cultura, tradições,

⁴⁰ Era a professora da Escola Indígena de Ensino Estadual Ywará Puruborá, uma das participantes da presente pesquisa. Quando utilizar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural que Gisele concluiu em 2014, farei menção a ela como Montanha (2014), em atenção às normas da

costumes, mitos e língua, sendo acometido por diversas doenças e obrigado a conviver com os seringalistas oriundos da região Nordeste que forçaram a mestiçagem.

Como foi possível perceber por meio da seção anterior, a miscigenação ou mestiçagem foi um dos fatores para que algumas características específicas dos povos indígenas deixassem de existir (PREZIA; HOORNAERT, 2000), uma vez que esses povos mediante o confronto com os e as não indígenas foram expropriados de suas línguas, costumes, traços físicos, culturais e sociais e obrigados a apropriar e assimilar elementos das outras culturas para a sobrevivência (AMORIM, 2003).

Em um dos projetos desenvolvidos pela professora Gisele na escola em 2012 que resultou no trabalho intitulado “História tradicional do povo Puruborá: Narrativas na escola indígena Ywará Puruborá”⁴¹, produzido por ela a partir dos relatos dos e das Puruborá participantes, duas integrantes da comunidade relataram: “Nós Puruborá não fomos só prejudicado, nosso povo foi quase todo dizimado e todos nós desaldeado.”⁴²

Assim, de acordo com Prezias e Hoornaert (2000) o roubo das terras indígenas foi justificado pela miscigenação. Neste sentido, Arruti (1997) afirmou que o diagnóstico de “mistura” dos povos indígenas no nordeste foi a causa da extinção dos aldeamentos e a repartição em lotes que deveriam ser distribuídos entre os antigos aldeados e entre os e as “nacionais”. No caso de Rondônia, especialmente, do povo Puruborá, essa também foi a causa para o desaldeamento e, posterior, dispersão deste povo.

Devido a essas epidemias e a forte exploração do trabalho indígena, José Félix do Nascimento organizava festas e promovia a adoção de crianças órfãs por parte dos seringueiros, na grande maioria nordestinos. Os seringueiros foram incentivados a ocuparem a área tradicional da reserva por esse mesmo encarregado da proteção das terras. (CATHEU, 2002; OLIVEIRA; BRITO; BIAZATTI, 2012).

Segundo Barboza (2012, p. 11) os e as Puruborá “foram vítimas de três expulsões”, sendo que a primeira se deu “[...] entre a década de 1910 até 1940, quando os órgãos oficiais e seus dirigentes estimularam a invasão das terras pela companhia Massud e Kalil e, dos vários seringueiros.”

ABNT. Porém, quando utilizar os dados obtidos e produzidos durante o trabalho de campo, utilizarei o primeiro nome da participante, conforme informado na primeira seção desta dissertação.

⁴¹ Trabalho desenvolvido em 2012 como uma ação prática executada na aldeia Aporoi, como requisito avaliativo da disciplina “Estudos na Aldeia V” do curso superior com o objetivo de revitalizar a História tradicional do povo Puruborá (MONTANHA, 2014).

⁴² Como indicado na introdução desse trabalho, manterei a escrita original dos documentos lidos e analisados, ressaltando que o objetivo dessa escolha não é evidenciar nenhum erro de português, de concordância ou algo parecido, mas ser fiel à escrita do outro e da outra, mesmo que apresente limites.

A segunda expulsão ocorreu durante a delimitação da Reserva Biológica (REBIO) do Guaporé em 1982, pois a área abrange as áreas de Limoeiro, lugar este onde habitavam e, ainda habitam vários e várias Puruborá (BARBOZA, 2012; CASSIMIRO; BARBOZA, 2012; LEONEL, 1995).

A terceira expulsão aconteceu com o processo de delimitação da Terra Indígena Uru Eu Wau Wau⁴³ (BARBOZA, 2012; MONTANHA, 2014). De acordo com Montanha (2014) na década de 1990 os e as Puruborá que moravam no seu território tradicional foram expulsos pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), pois estavam na fronteira da Terra Indígena Uru Eu Wau Wau e ainda sob a alegação de que não eram índios.

Assim, após essas expulsões, por não terem para onde ir, os e as remanescentes se dispersaram (diáspora Puruborá) por várias cidades de Rondônia: Costa Marques, Seringueiras, São Francisco, São Miguel, Ji-Paraná, Ariquemes, Porto Velho e Guajará-Mirim; e ainda para fora do estado de Rondônia, sendo que Dona Emília, matriarca do povo Puruborá, e sua família foram morar na beira da BR 429. Ou seja, expropriados de sua terra tiveram que se fixar em cidades próximas e trabalhar no espaço não indígena para garantir a sobrevivência. (BARBOZA, 2012; BIAZATTI; OLIVEIRA; BRITO, 2013; CASSIMIRO; BARBOZA, 2012; CATHEU, 2002; MONTANHA; BARBOZA, 2013; MONTANHA, 2014; OLIVEIRA; BRITO; BIAZATTI, 2012).

Sobre esse episódio, Hozana mencionou:

Porque essa culpa toda eu falo assim: “eu culpo a FUNAI”. Porque quando a FUNAI demarcado a terra dos Uru Eu, nós já vivia lá. No momento que meu pai falou que minha mãe era índia, era pra alguém ter ouvido ele e buscar as história. Não deixar acontecer isso aí. E na época ninguém sabia a quem ia buscar, porque que nem te falei, se naquela época, se eu soubesse o que eu sei hoje, isso não tava assim. [...] E a deles já tá demarcada. Nós saímos para eles entrar. Sendo que era nossa, né? [...] Porque quando meu pai falou assim: “Minha mulher é índia” eles devia ter feito isso, né? “Então nós vamos buscar já que tem uma índia aqui, vamos buscar da donde que ela veio ou se ela nasceu aqui”. Não, né? “Se ela é daqui, vamos demarcar a terra pra ela também”. Não tirar. (Entrevista Hozana, 04/09/2014).

Nesse terceiro processo de expulsão, na década de 1990, o povo Puruborá teve sua identidade negada novamente pela FUNAI, que era e é o órgão público que deveria protegê-los

⁴³ Esse episódio é relatado na ata da 3ª assembleia do povo, ocorrida nos dias 02 a 05 de dezembro de 2003: O marido de Dona Emília tentou argumentar que ele era seringueiro e sua esposa indígena, mas não foram ouvidos. Nessa assembleia estavam presentes Puruborá de Seringueiras, São Francisco do Guaporé, Costa Marques, Guajará Mirim e Porto Velho. É importante destacar que o território do estado de Rondônia, historicamente, foi espaço de perambulação de vários grupos indígenas, sendo que em várias situações aconteceram disputas devido à superposição das terras. Ou seja, um povo indígena afirmava que um determinado território era dele, porém outro povo indígena fazia a mesma afirmação. De acordo com Leonel (1995) a análise da demarcação da Terra Indígena Uru Eu Wau Wau deve considerar aspectos políticos, históricos e econômicos.

e assegurar a integridade do território habitado originariamente pelos seus ancestrais, pois não foram considerados índios. E ainda, esse povo passou e tem passado por todo tipo de humilhação, após a expropriação de sua terra, e buscando resistir adquiriram, principalmente por meio da venda de gado, terras que originalmente lhes pertenciam⁴⁴ (BARBOZA, 2012; BIAZATTI; OLIVEIRA; BRITO, 2013; OLIVEIRA; BRITO; BIAZATTI, 2012).

Pode-se relacionar este contexto às contribuições de Oliveira Filho (1999b) ao problematizar o uso do termo “índios misturados” como sinônimos de “ex-índios” e às contribuições de Portela (2006) que chama atenção que o enfrentamento dessas visões estereotipadas, simplificadoras e estigmatizadas sobre os e as indígenas podem contribuir para reduzir a marginalização sociocultural historicamente fundamentada nessas imagens.

A partir da aquisição das terras no município de Seringueiras por parte de Dona Emília, alguns e algumas integrantes do grupo começaram a se reagrupar, nomeando esta área particular de Aldeia Aperi, organizando-se em torno dela em busca de seus direitos, evidenciando a resistência desse povo.

De acordo com dados atuais do Conselho de Missões entre Povos Índios (COMIN) existem mais de 400 pessoas dispersas pelos estados de Rondônia e Mato Grosso, que se identificam e são identificados como Puruborá, as quais sonham com o retorno e a conquista de sua terra ancestral, sendo que a demarcação do seu território está estreitamente ligada à revitalização da cultura e à afirmação da identidade deste povo. (OLIVEIRA; BRITO; BIAZATTI, 2012).

No trabalho “História tradicional do povo Puruborá: Narrativas na escola indígena Ywará Puruborá”, a professora Gisele registrou que alguns e algumas integrantes do povo relataram: “O povo Puruborá é um povo que luta pelos seus direitos mesmo tendo sua identidade indígena negada várias vezes, sofrendo os mais variados preconceitos por não terem os traços físicos que a comunidade nacional diz que os indígenas têm, nunca desistiram de lutar pelos seus direitos.”

A questão dos traços físicos citados por esses e essas integrantes do povo Puruborá, como discutido na seção anterior, está estreitamente ligada a persistente imagem dos e das indígenas, produzida e propagada pelos meios de comunicação, em que se mantem as descrições dos primeiros cronistas, viajantes, etc. que visualizaram “o índio” e não as populações indígenas. (AMORIM, 2003; 2010).

⁴⁴ Esse episódio é relatado na ata da 3ª assembleia do povo em 2003.

Assim, como mencionado por Prezias e Hoornaert (2000) a população não indígena fica “surpresa” com os povos indígenas “ressurgidos”, do Nordeste, dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo, por não apresentarem as características físicas de uma e um indígena “clássico”: terem pele escura, cabelo crespo, serem claros e até loiros. O mesmo acontece com o povo Puruborá em Rondônia, como veremos a seguir.

Desde o ano de 2000, o povo Puruborá vem lutando de maneira mais sistemática pela demarcação do seu território e pela revitalização da sua cultura e da sua identidade. Este processo tem sido nomeado de “ressurgimento”.

4.1.1 O “ressurgir”: a luta pela demarcação do território e pela revitalização da cultura e da identidade do povo Puruborá

Conforme Montanha (2014, p. 30) o nome Puruborá “[...] significa aquele que se transforma em onça”. Essa força se expressa na história do povo que vem resistindo historicamente a um processo de invisibilização social e silenciamentos discursivos, mantendo sua identidade, mesmo quando proibida.

Como verificamos na terceira seção da presente dissertação, os estudos dos povos “ressurgidos” foram mais intensificados no final do século XX, sendo que de acordo com Barboza (2012, p. 4) “[...] esse cenário é completamente inexplorado se falarmos em povos indígenas ressurgidos na Amazônia [...]”.

Assim, conforme relato de uma das integrantes do povo:

Nós povos indígenas sofremos muito, pois os preconceitos são demais só porque alguns não são parecidos e nem tem traços físicos de índios mas isso está acontecendo hoje em pleno século XXI porque as escolas e a mídia retratam um índio “autêntico”, “puro”, verdadeiro e isso não pode acontecer. E nós que sofremos com esses tipos de preconceitos baratos temos mais é que ir no ministério Público Federal e denunciar. (Projeto História tradicional do povo Puruborá: Narrativas na escola indígena Ywará Puruborá, 2012).

Além deste, a professora Gisele registrou que na época do projeto a ex-estudante Marcela relatou as características e traços físicos que os e as indígenas precisam ter de acordo com o “padrão nacional”: “Porque a escola e a mídia falam que o índio tem que anda nu e ter os cabelos lisos e pintado com flecha e arco”. Neste sentido, segundo Albuquerque (2012) é muito trabalhoso aos e às indígenas provar e ter reconhecida, pública e oficialmente, a sua identidade, especialmente quando foge do “padrão nacional”.

De acordo com Amorim (2003), ao analisar a história das populações indígenas no Brasil, é possível perceber que o contato com os portugueses trouxe uma violenta diminuição

do número dessas populações, a dispersão, a miscigenação, a “perda” e a construção de outras identidades por meio das línguas, das práticas de rituais e cuidados medicinais, dos usos e costumes e da educação.

Segundo esse autor (2003, p. 26) essa miscigenação, que em alguns momentos representa um “orgulho” nacional, e que foi forçada⁴⁵ no contexto nacional, especialmente na região amazônica, “[...] para os grupos indígenas ressurgidos é um ‘drama’, pois isso implica em serem reconhecidos como índios somente por seus semelhantes ou em eventos públicos (durante o processo de ressurgência) ou organizacionais”. Isso porque de acordo com Oliveira (1998) foi agregado à mistura atributos negativos que desqualificam os e as indígenas e os/as opõem ao indígena “ideal”, que é o “índio puro”. Considerando esse contexto, destaco que o povo Puruborá é um grupo miscigenado com negros, “brancos”, outros povos indígenas, bolivianos e quilombolas. (BARBOZA, 2012).

Gisele registrou no trabalho já citado a fala de uma indígena Puruborá em resposta à pergunta de por que os povos ressurgidos sofrem com os processos de miscigenação: “Pelo fato de sermos mestiços com misturas de etnias, não representando ou tendo semelhanças com a imagem que a população tem da figura do índio”.

Essa miscigenação muitas vezes também não é bem vista pelas próprias populações indígenas. Em entrevista, o professor substituto Deivid mencionou que o reconhecimento do seu povo tem sido uma grande meta a conquistar, uma vez que “[...] quando ressurgi um povo, ainda mais nós povo Puruborá... porque não temos muita característica do próprio índio puro, né? [...] existe uma rejeição dos outros parentes indígenas também.” (Entrevista Deivid, 11/09/2014).

Além disto, durante o trabalho de campo, Gisele relatou um episódio de discriminação sofrido na UNIR, enquanto estava fazendo uma das disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Segundo ela, enquanto estavam fazendo um trabalho do curso uma das professoras pediu que eles e elas escrevessem uma história na língua materna para acrescentar no trabalho. Gisele disse que não sabia a língua materna e por isso não poderia fazer. A professora disse então que ela poderia escrever na Língua Portuguesa, mas Gisele se recusou, alegando que não era justo toda a turma fazer em suas línguas maternas e ela não. De acordo com Gisele a professora insistia, pois seu trabalho tinha ficado muito bom. Nesse momento, um colega irritado com a situação disse à professora que Gisele era amarela, não era

⁴⁵ Visando especialmente o crescimento econômico do país.

indígena, por isso não sabia falar em sua língua materna e não sabia o que Gisele estava fazendo no meio deles. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2014).

Gisele relatou que começou a chorar de ódio, foi para o banheiro e chorou muito. Ligou para sua casa chorando, contando a situação. De acordo com ela, seu pai a mandou voltar para casa, dizendo que ela não precisava ser humilhada. Ligou para sua mãe, que participava de um evento em Brasília que, ao contrário, insistiu para que ela não fosse embora, dizendo: “Imagina se todas as vezes que as pessoas disserem que você não é indígena, você chorar.” (DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2014).

Segundo Gisele o episódio aconteceu no sábado. Na segunda-feira seguinte, ela procurou o Ministério Público. No mesmo dia, mencionou que o colega se retratou publicamente, pedindo perdão e dizendo que ela era um orgulho, pois fisicamente não parecia indígena, mas tinha orgulho de sua identidade indígena, que poderia ser ocultada se ela quisesse. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2014).

Estes eventos comprovam que os e as indígenas do povo Puruborá fazem parte de uma comunidade maior (comunidade indígena) e eles se agrupam para lutar pelas causas comuns, como por exemplo, a garantia dos direitos à terra, à educação escolar diferenciada e à saúde. Entretanto, ao mesmo tempo, este povo também é excluído dentro da comunidade indígena de Rondônia, já que a imagem indígena divulgada, propagada também envolve a comunidade indígena e, por isso, para se manter indígena, alguns e algumas acreditam que não podem ter sido “misturados”.

Isto acontece também em relação à visão dos fazendeiros da região sobre o povo Puruborá. Para eles, esse povo não é indígena, se identificando desta forma para conseguirem terra, o que tem ocasionado ameaça aos e às Puruborá, especialmente à cacique Hozana, como será melhor explicitado posteriormente. Assim, recorro às palavras de Sawaia (2001, p. 22) quando afirma que “Identidade esconde negociações de sentido, choques de interesse, processos de diferenciação e hierarquização das diferenças, configurando-se como estratégia sutil de regulação das relações de poder [...]”.

O histórico de proibição de ser indígena ainda permeia o dia a dia do povo Puruborá. Hozana mencionou que seu irmão mais velho ainda se identificava como seringueiro, “[...] porque seringueiro não tinha perseguição. Seringueiro naquele tempo os patrão gostava demais, porque trabalhava pra eles, que eram os escravos deles, né? E meu irmão até hoje se identifica como seringueiro.” (Entrevista, 06/09/2014), acrescentando que ele só passou a reivindicar sua identificação como indígena no ano de 2014.

Esta proibição também já foi utilizada pelo próprio povo como forma de sobrevivência diante da sociedade. Em entrevista, a cacique Hozana relatou que desde criança ela sabia que era indígena, porque sua mãe e seu pai lhe falavam e que fez o mesmo com seu filho e filhas. Entretanto, no seu caso, não podia assumir publicamente que era indígena, pois sofria perseguições:

[...] minha mãe ela contava assim, que a gente não podia falar que era índio, porque eles matavam. A gente já nasceu sabendo dessas coisas, né? A gente sabia que era índio, mas não podia dizer. Aí do momento que a gente passou a saber que podia dizer que era índio, aí pronto, minha filha, aí eu fui buscar meus direitos, já que é direito, tá na Constituição, né? E a gente vai buscar. Que eu falo assim: “eu não quero nada do que é de ninguém, eu só quero o que é meu de direito”. (Entrevista Hozana, 04/09/2014).

O relato acima remete a ideia da identidade como categoria política e estratégia nas relações de poder (CIAMPA, 2002, 2004; MAHEIRIE, 2002; SAWAIA, 1999, 2001); e como uma questão semifictícia e seminecessária (SANTOS, 2010). Além disto, o momento para o povo Puruborá é de contextos histórico, econômico, político, ideológico, psicológico, cultural e social favoráveis para as suas “identificações”, uma vez que atualmente a organização das relações e das políticas públicas no Brasil vem tentando garantir a valorização dos direitos dos povos indígenas.

O ressurgir do povo Puruborá aconteceu no final da década de 1990 e início de 2000 (BARBOZA, 2012). De acordo com informações do CIMI-ANE (2004) o povo Puruborá⁴⁶ foi oficialmente reconhecido pela FUNAI a partir de maio de 2003. Conforme narrativa produzida na Escola Ywará Puruborá: “Nós Puruborá ressurgimos para as pessoas da sociedade e do mundo, para mostrar que somos índios e não abrimos mão dos nossos direitos é que nascemos índios e vamos morrer sendo índio e que o índio não vira índio ele já nasce índio.” (Projeto História tradicional do povo Puruborá: Narrativas na escola indígena Ywará Puruborá, 2012).

Segundo Montanha (2014, p. 16):

[...] o povo Puruborá ressurgiu para reafirmar sua existência e continuidade. Esse povo passou por momentos particulares: seu auto-reconhecimento e aceitação de sua identidade como indígenas, sua apresentação como indígenas para a sociedade local, regional e para a FUNAI, e, finalmente sua inserção social em diversas instituições nacionais, internacionais e frente a outros povos. Um fator muito relevante para o ressurgimento foi o fato das pessoas pertencentes à etnia se reconhecerem e afirmarem como indígenas, tendo o desejo de voltar a morar em seu território tradicional.

Esse ressurgir tem início com a “descoberta” da existência de famílias do povo Puruborá pelo CIMI-RO, conforme relatou Catheu (2002):

⁴⁶ A grafia da etnia utilizada pelo CIMI (2003) nesta publicação foi Puroborá.

O Cimi-Rondônia descobriu a existência de famílias do povo Puruborá no ano passado. Desde então, iniciou uma série de visitas às famílias que vivem no município de Guajará-Mirim. Foi por acaso que foi encontrada a família da dona Emília no município de Seringueiras: a equipe do Cimi estava a caminho do rio São Miguel para encontrar famílias remanescentes do povo Miguelem, quando foi informada que existia na beira da estrada uma família indígena. A equipe parou na casa indicada onde encontrou dona Emília. Viu a sua vontade de voltar para a terra do seu povo e prometeu voltar um dia.

Neste sentido, de acordo com Barboza (2012) foi a partir do auxílio do CIMI-RO e do COMIN que iniciaram as assembleias anuais do povo Puruborá e a sua organização em busca da demarcação de sua terra, ou seja, da terra destinada para esse povo por Marechal Rondon. Montanha (2014, p. 18) confirmou essa informação, reforçando que essas entidades além de cooperarem na organização das assembleias anuais que o povo faz na aldeia Aperoi, convidando os e as Puruborá “[...] que moram nas diferentes cidades do estado de Rondônia, representantes de outras etnias indígenas e representantes de órgãos governamentais que trabalham na causa indígena”, ajudaram no reconhecimento da identidade indígena do povo, perante os órgãos oficiais e outros povos.

De acordo com o CIMI (2014, p. 21) a partir da iniciativa dessa organização surgiram outras “[...] para ampliar esse processo de partilha e discutir maneiras de se unirem para enfrentar as causas da invasão e exploração das terras, o preconceito e a opressão. O caminho mais eficaz encontrado foram as Assembleias Indígenas, organizadas por povos, regiões e também em nível nacional.”

Acrescento também que esse reconhecimento é resultado das reivindicações do povo Puruborá organizadas durante as assembleias anuais e documentos reivindicatórios produzidos no decorrer delas, uma vez que nos registros das reuniões o povo exige que sejam reconhecidos oficialmente e que sua terra seja demarcada, além de outros direitos garantidos legalmente.

A primeira reunião do povo Puruborá aconteceu nos dias 16 a 18 de outubro de 2001 na terra adquirida por Dona Emília, hoje aldeia Aperoi. Eis o que foi registrado como decisão dos e das presentes nessa reunião: “[...] decidimos recuperar nossa terra para garantir o futuro de nossos filhos e de nossos netos.” (ATA DO POVO PURUBORÁ, 2001).

A ata dessa reunião foi lavrada no dia 18 de outubro de 2001 e traz além da decisão citada acima, um breve registro da história desse povo construído segundo relatos dos mais antigos que estavam presentes. Esta ata foi direcionada ao presidente da FUNAI com 20

assinaturas e cinco digitais com os nomes das pessoas as quais pertencem⁴⁷. (ATA DO POVO PURUBORÁ, 2001).

Em relação a esse primeiro encontro, Montanha (2014, p. 18) relatou que:

Esse foi o primeiro reencontro das famílias do povo Puruborá depois de 40 anos de distanciamento. Nessa assembleia foi realizado o primeiro levantamento linguístico do povo feito pela linguista Ruth Maria Fonini Monserrat que, junto com os mais velhos fez um levantamento de aproximadamente 200 palavras e expressões diversas. Foi feito também um documento reivindicando o território tradicional do povo.

Evidencio que o conceito de território utilizado nesse trabalho não é apenas o conceito político de delimitação de fronteiras e/ou o conceito de lugar que assegura a sobrevivência e o sustento dos povos indígenas por meio da caça, da pesca, da coleta de frutos, do plantio, entre outros; uma vez que a relação dos povos indígenas com o território não é uma relação fria e abstrata, mas sim uma relação cheia de significados para o grupo. Neste sentido, Aresi (2008, p. 2) relata que:

[...] a ligação do indígena com o território em que vive ou viveu é muito forte, justamente pela bagagem cultural que este possui. Embora o contato com outras culturas tenha mudado em partes o seu modo de vida, alguns aspectos culturais herdados de gerações passadas perduram de forma incisiva até os dias atuais. Este território considerado por eles sagrado, muitas vezes é o motivo de vida ou de morte deste grupo. É no território que os povos indígenas possuem seu maior campo de lutas e de resistências.

Segundo registro da 3ª assembleia do povo Puruborá ocorrida em 2003: “Não há povo reconhecido sem o reconhecimento de sua Terra”. Assim, a demarcação do território para esse povo significa mais do que dispor de um espaço do qual detenham a posse e no qual garantem a sobrevivência. Significa a revitalização de sua identidade e de sua cultura e por isso esse povo acompanha essa demarcação, lutando e brigando por ela. De acordo com Montanha (2014, p. 19) a luta pela redemarcação do território tradicional do povo Puruborá é uma de suas reivindicações mais relevantes, “[...] pois somente com a demarcação e proteção do território indígena a etnia Puruborá poderá garantir a sobrevivência material e cultural enquanto povo.” Este é um dos maiores desafios que os povos indígenas enfrentam: recuperar e garantir a demarcação dos seus territórios, que “[...] é a condição básica para a continuidade de suas vidas física e cultural, enquanto povos indígenas.” (CIMI, 2013).

Neste sentido, de acordo com relatos do CIMI (2013) os povos indígenas do Brasil são vistos pelo governo brasileiro como entraves ao “desenvolvimento do país”: “Suas terras

⁴⁷ Entre as cinco digitais, uma é da indígena Puruborá Dulce, mãe de Mariana e ex-estudante da escola indígena Ywará Puruborá, participante da presente pesquisa, que agora está alfabetizada.

tradicionais são cobiçadas, são usurpadas para converter em latifúndios, ou para abrigar grandes obras, como as hidrelétricas, por exemplo” (CIMI, 2013). Ou seja, os territórios indígenas são utilizados para alimentar a ganância do sistema capitalista. Desta forma, para o CIMI-ANE (2004) a terra é vista como mercadoria pelo sistema capitalista, mas como mãe que alimenta e protege, pelos povos indígenas.

Destas condições decorrem a violência e as constantes ameaças em que os povos indígenas que empreendem a luta pelas demarcações de seus territórios estão expostos, como por exemplo, o caso relatado pelo CIMI (2013) em que Samado Pataxó Hã-Hã-Hãe, um importante líder indígena desse povo no nordeste foi assassinado.

No caso do povo Puruborá, embora já exista um Grupo Técnico (GT) constituído visando realizar estudos complementares necessários à identificação e delimitação da Terra Indígena (TI) Puruborá, coordenado pelo antropólogo Felipe Ferreira Vander Velden da UFSCar (Portaria nº 1.061, de 11 de setembro de 2014), o processo de demarcação deste território, de acordo com Barboza (2012) não avançou e entre as justificativas para a lentidão, os e as indígenas atribuem à falta de interesse por parte de alguns órgãos, como a FUNAI, a qual alega que essa morosidade deve-se a questões burocráticas. E, por isso, segundo documento reivindicatório lavrado em 22 de abril de 2005 o território Puruborá atualmente está ocupado por madeireiros, fazendeiros e grileiros.

Existem alguns obstáculos para que o povo Puruborá consiga ter sua terra tradicional de volta, entre elas, a ambição desmedida de certos agropecuaristas, já que Rondônia teve vários ciclos econômicos que fizeram parte do desenvolvimento regional, como o extrativismo mineral e vegetal, turismo e agricultura, mas o que predomina na atualidade é a agropecuária. Os agropecuaristas da região cobiçam as terras indígenas, principalmente, com a valorização das mesmas devido ao asfaltamento da BR 429. Este fator tem sido motivo de ameaças, especialmente para a cacique do povo⁴⁸, uma vez que os e as Puruborá permanecem resistindo, alimentando o sonho de ter sua terra, sua dignidade respeitada e lutando para que se efetive cada reivindicação. (BARBOZA, 2012; OLIVEIRA; BRITO; BIAZATTI, 2012).

Durante o trabalho de campo aconteceu um episódio em que percebi o quanto esse clima de ameaça afeta as relações e o dia a dia na aldeia Aperoi:

Por volta das 12h50m, estava sentada na área da casa e chegou um senhor⁴⁹ procurando por Hozana. Disse-lhe que iria chamá-la. Quando eu entrava para

⁴⁸ O documento reivindicatório lavrado em 22 de abril de 2005 direcionado ao presidente da FUNAI e assinado por Hozana e por uma liderança Puruborá de Porto Velho, relata que Hozana e um dos seus irmãos estavam sendo ameaçados.

⁴⁹ A primeira vez que ele tinha aparecido na aldeia após a minha chegada.

chamar Hozana, Gisele perguntou quem era, dirigindo-se à janela da frente da casa. Respondi que era um senhor à procura de sua mãe. Gisele perguntou para o senhor o nome e o que queria. Foi até os fundos da casa, onde Hozana estava e perguntou: “Mãe você conhece um homem com nome de Maia?”. Hozana respondeu que sim. “Então vai lá na frente que ele está querendo falar contigo” – disse Gisele. Hozana disse: “É muito amigo do seu pai”, dirigindo-se à frente da casa. Gisele orientou-me a não informar para qualquer pessoa que sua mãe estava em casa, pois Hozana recebia muitas ameaças de morte e para um “doido” chegar e matar sua mãe não custava nada. Disse que a polícia federal ficou um tempo em sua casa, por causa das ameaças devido à luta pela demarcação do seu território⁵⁰ e que durante a realização de assembleias do povo é necessário contar com proteção policial. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/09/2014).

Em entrevista, Hozana relatou:

Eu trabalhava na cidade, em Seringueiras e eu estava sendo ameaçada pelos fazendeiros. Aí fui pra Porto Velho. Fiquei em Porto Velho pra ninguém saber onde eu tava, fiquei quase bem dizer, bem dizer não, eu fiquei escondida lá. Quatro meses trabalhando lá em Porto Velho. Aí eu achei que não tava certo eu ficar lá e minha família aqui. As minhas filhas, meu marido, ficaram aqui, minha mãe. (Entrevista Hozana, 04/09/2014).

Enquanto a demarcação não é regularizada, o povo Puruborá vem denunciando a devastação: “Estamos muito preocupados com a devastação que esta ocorrendo nessa terra, que é nossa tradicionalmente.” (ATA DO POVO PURUBORÁ, 2004). Neste documento, o povo ainda questiona o que irá sobrar da terra quando ela for devolvida a ele se o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) não tomar as medidas cabíveis, coibindo o desmatamento desenfreado em cumprimento às leis de proteção ambiental, denunciando que: “É o quarto ano que nos reunimos e vemos a mata ser reduzida.” (ATA DO POVO PURUBORÁ, 2004).

Segundo Montanha (2014) o asfaltamento da BR 429 e as construções das linhas⁵¹ Zero, Quatro, Sete Pontes e 22 C no município de Seringueiras geraram impactos ambientais e culturais na aldeia Aperoí:

Esses impactos foram: diminuição da pesca, assoreamento dos rios Manoel Correia e Cabixi, desmatamento das matas para retirada de madeira e terra, produção de lixo e contaminação do ar, do solo e da água. A usina foi construída dentro do território tradicional que o povo vem lutando para demarcar. [...] Em relação à cultura, a construção da BR 429 e das linhas [...], contribuiu para severa transformação do espaço tradicional, sendo que alguns lugares sagrados foram destruídos. (MONTANHA, 2014, p. 19).

⁵⁰ Na ata 3ª assembleia do povo em 2003 há o registro de que as pessoas presentes comentaram acerca dos tipos de cuidado que precisariam ter para preservar as pessoas residentes da aldeia Aperoí e suas proximidades.

⁵¹ Termo muito utilizado em Rondônia para designar as estradas que cortam as propriedades rurais e que se tornam de posse do domínio público.

Atualmente uma parte dos e das integrantes do grupo acompanha a luta por esta demarcação que está sendo conduzida pela cacique Hozana. De acordo com ela, atualmente na aldeia Aperoi e zona urbana do município de Seringueiras, residem 62 indígenas desse grupo. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/10/2014).

Segundo Montanha (2014, p. 20) atualmente na aldeia moram 12 famílias indígenas, sendo que elas tiram seus sustentos “[...] por meio da venda do leite para os laticínios da região, trabalham por diárias para os fazendeiros locais e/ou cultivam roças de subsistência”, uma vez que não podem entrar nos lugares em que faziam suas pescarias, caçadas e coletas de frutos tradicionais, entre eles, castanha, pequi, açaí e patoá, pois são proibidos pelos fazendeiros, que atualmente estão donos desses lugares tradicionais do povo Puruborá. No entanto, pude perceber durante o trabalho de campo, que é comum os e as Puruborá residentes na aldeia Aperoi, realizarem pescas e caças nos lugares em que possuem a posse, embora, de acordo com Montanha (2014), tenha ocorrido a diminuição de caça por causa da degradação ambiental.

Essa situação dos e das Puruborá é parecida com a das comunidades indígenas que se dispersaram na região ribeirinha do médio e baixo São Francisco, onde subsistem como camponeses, executando trabalhos eventuais nas cidades e no campo como meeiros ou prestando serviços temporários em terras arrendadas. (AMORIM, 2010).

Destaco ainda que, de acordo com Montanha (2014, p. 20), os e as jovens indígenas Puruborá saem da comunidade à procura de melhores condições financeiras, por falta da demarcação do território, provocando a desagregação familiar e gerando mais preconceitos e discriminação, uma vez que “[...] ao chegar à cidade encontram uma grande dificuldade por não terem experiências de trabalhos urbanos e sem estudos suficientes para conseguirem melhores empregos, são empregados em trabalhos que proporcionam poucas condições para uma vida digna na cidade”. Assim, a ex-estudante indígena Marcela contou sua experiência: “[...] a minha vida toda foi sendo empregada dos outro. A minha vida foi trabalhar de doméstica”, o que impossibilitou que continuasse os estudos.

Na aldeia Aperoi as casas são feitas de madeira, cobertas com telhas de eternit e/ou de barro. Em relação à saúde, de acordo com Montanha (2014, p. 18) embora não exista um posto de saúde indígena na aldeia, os e as indígenas contam com o atendimento da agente indígena de saúde “[...] e também recebem a visita mensal dos técnicos de enfermagem da Casa de Apoio ao Indígena (CASAI) do pólo de Jarú.”

Nas lutas por seus direitos, pela demarcação de seu território e pela revitalização da sua cultura e da identidade, um elemento utilizado pelos e pelas Puruborá como aglutinador e fortalecedor do povo é a Língua Puruborá. Galúcio (2013, p. 5) apontou essa questão ao relatar

que: “Os Puruborá vivem um momento histórico de luta pelo reconhecimento e valorização de sua identidade indígena e de retomada de sua terra tradicional. A valorização da cultura e da língua tradicional é uma etapa importante desse processo”.

De acordo com Monserrat (2002) e Galúcio (2005) a Língua Puruborá é uma língua isolada dentro do tronco Tupi. Monserrat (2002) como uma das conclusões preliminares relacionada ao estudo da Língua Puruborá afirmou que “trata-se de uma língua praticamente extinta, mas, apesar disto, mantêm-se as características fonéticas mais salientes do grupo Tupi em comparação com o português: vogal posterior alta não arredondada, oclusivas finais não explodidas, oclusão glotal, oclusiva bilabial surda pré-nasalizada”.

Embora a Língua Puruborá esteja praticamente extinta do ponto de vista linguístico (MONSERRAT, 2002), ela é vista pelos e pelas participantes como língua materna. Entretanto, a Língua Portuguesa é a língua materna desse povo (MONSERRAT, 2002), considerando que, de acordo com os registros de suas atas anuais foram proibidas por José Felix do Nascimento algumas práticas relacionadas à sua cultura: “Paulo Poreti relata que o Inspetor do SPI, Capitão José Félix do Nascimento, impediu a dança, o canto, ritos, mitos e pintura dos povos Puruborá e Miqueleno, Cabixi e Aruá”, e também a língua: “O chefe do SPI, José Felix do Nascimento, subimetu nossos avós como seringueiros, proibiu nosso povo de falar nossa língua” (ATA DO POVO PURUBORÁ, 2004), por isso, todos e todas as integrantes viveram entre os falantes da Língua Portuguesa.

Segundo o trabalho de Ramirez (2006) há dois falantes dessa língua na região do Rio São Miguel. Hozana afirmou que atualmente há seis falantes da Língua Puruborá, sendo que Mário e Deivid, moradores próximos da aldeia Aperoi, são os falantes mais novos e os falantes anciãos são Nilo e Eliézer, moradores em Guajará Mirim, Celestino, morador em Porto Murtinho (município de São Francisco do Guaporé) e Paulo Aporate, morador em Costa Marques. (DIÁRIO DE CAMPO, 12/02/2015).

Embora durante o trabalho de campo não tenha presenciado nenhum ou nenhuma indígena se comunicando na Língua Puruborá, utilizando para isso exclusivamente a Língua Portuguesa, percebi que com os e as Puruborá ocorre o mesmo processo apontado por Freitas (2003) com os e as indígenas Makuxi. Eles se consideram falantes da língua tradicional “[...] por entenderem ou falarem algumas palavras, não significando necessariamente usar a língua como veículo de comunicação” (p. 104). Assim, percebi que alguns e algumas Puruborá consideram como falantes as pessoas mais velhas do grupo que já utilizaram ativamente a Língua quando jovens, além dos professores Mário e Deivid que são os que mais conhecem palavras e frases nessa língua, especialmente Mário que a estuda há aproximadamente 11 anos.

Outro ponto importante a ser destacado, que será melhor explorado na seção cinco dessa dissertação é que a Língua Puruborá ganha centralidade no trabalho com a cultura indígena na escola Ywará Puruborá, conforme explica Freitas (2003, p. 88): “A língua e, ainda mais, o direito a ela, parece funcionar como um ícone, um símbolo, que só poderá ser entendido se relacionado à preservação, identitária e, em última instância, territorial.”

Esta centralidade da língua para o povo Puruborá pode ser uma das características dos povos indígenas ressurgidos, uma vez que precisam dar visibilidade a algum elemento que fortaleça a identidade indígena, embora em muitos casos, e especialmente no caso desse povo, a língua indígena tenha sido proibida e praticamente extinta, restando-lhe apenas algumas palavras e algumas frases.

Esse povo indígena apoia-se na Língua Puruborá como um elemento da cultura, como um símbolo de sua identidade indígena e como uma forma estratégica e política de luta diante da população não indígena, bem como, da comunidade indígena rondoniense. A situação do povo Puruborá se aproxima à do povo Makuxi estudado por Freitas (2003), para os quais “Saber falar, alguma coisa ao menos, ou entender, é suficiente. A língua como algo que se tem, que pode ser mostrado para assim comprovar algo que se é, no caso, índio Makuxi.” (p. 105).

Entretanto, de acordo com Pereira (2003) esta questão de perceber a língua indígena como elemento identitário tem um lado negativo, uma vez que leva alguns povos que “perderam” sua língua tradicional a mais de 300 anos, a buscá-la como um elo perdido, vendo nessa língua a única forma de se salvarem enquanto povos indígenas.

Segundo relatos de Catheu (2002) após a descoberta da existência de famílias do povo Puruborá na região do rio Manoel Correia, ocorreu o primeiro encontro realizado com esse povo, onde esteve presente Ruth Monserrat, professora de Linguística da UFRJ, que levantou um acervo de 200 palavras com alguns idosos do grupo. Monserrat (2002) afirmou que esse encontro ocorreu no mês de outubro de 2001, sendo a primeira vez que se reuniram depois de muitos anos. A autora (2002) trouxe um breve histórico do povo, a transcrição fonética de palavras do vocabulário Puruborá além dos e das participantes desse trabalho.

De acordo com Galúcio (2005, p. 162): “Os únicos trabalhos de que se tem notícia sobre a Língua Puruborá são listas de dados lexicais coletadas em diferentes épocas do século XX”. A primeira lista foi composta por 328 vocábulos subdivididos em áreas semânticas, elementos da natureza, partes do corpo humano, manufaturas e casa, que foi coletada por Theodore Kock-Grüberg (1932) com um jovem Puruborá entre 10 a 12 anos na cidade de Manaus, mas oriundo da região do rio Manoel Correia (GALÚCIO, 2005).

A segunda lista é composta por 49 palavras e foi coletada por Willian Bontkes (1968) com uma senhora Puruborá na localidade de Limoeiro, região do rio São Miguel. Trata-se do vocabulário padrão do Museu Nacional. A terceira lista foi gravada e é composta por 130 palavras, sendo coletada pelo linguista do Museu Paraense Emílio Goeldi Denny Moore em 1989 com três remanescentes Puruborá e suas famílias no município de Guajará-Mirim (GALÚCIO, 2005). Além destas listas citadas por Galúcio (2005) existe disponível uma lista com 84 palavras da Língua Puruborá, coletadas e registradas no diário do Dr. E. H. Snethlage em 08 de fevereiro de 1934⁵².

A pesquisa de Galúcio (2005) contribuiu na coleta de dados que possibilitou a composição do *corpus* lexical de 700 vocábulos, composto por palavras lexicais e algumas frases. De acordo com a autora (2005, p. 163) os dados: “[...] foram coletados inicialmente [...] nas cidades de Guajará Mirim e Costa Marques, no estado de Rondônia. Serviram como principais informantes dois anciãos Puruborá de aproximadamente 70 e 80 anos, respectivamente.” Segundo relatos de Galúcio (2005) os dois informantes lembraram e disseram as palavras com clareza e na maioria das vezes sem titubeação e, ainda, foram falantes ativos da língua quando jovens.

Embora Galúcio (2005) não cite o trabalho de Ruth Maria Fonini Monserrat (2002), acredito ser indispensável mencioná-lo na presente pesquisa, uma vez que durante o trabalho de campo ouvi Hozana, Gisele e seu pai se referirem em dois momentos a Monserrat com respeito e gratidão.

O primeiro momento se deu quando Gisele, Hozana e eu sentamos em volta da mesa da cozinha de sua casa e Gisele comentou que conheceu Ruth Monserrat no encontro de professores e lideranças indígenas do estado de Rondônia em Pimenta Bueno, no qual participou, indagando-me se a conhecia. Respondi a ela que não. Gisele me disse que Ruth Monserrat foi a primeira pessoa a fazer o trabalho de resgate da língua materna. Ela fez o trabalho e entregou para o CIMI⁵³. (DIÁRIO DE CAMPO, 28/08/2014).

⁵² Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/emil%3A4/borobura_transcription.pdf. Acesso em: 11 mar. 2015.

⁵³ Gisele afirma que Ana Vilacy Galúcio teria agido “errado” ao utilizar as palavras que Ruth Monserrat coletou sem citá-la. Hozana confirmou que Ruth Monserrat foi a primeira a fazer esse trabalho. Segundo Gisele Ana Vilacy Galúcio solicitou do CIMI as palavras e a pessoa responsável forneceu. Para Hozana: “O compadre não estava bem, pois se estivesse não passaria”. Gisele tranquilizou Ruth Monserrat informando que a citaria em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da universidade, trocou e-mail com ela, que ficou de encaminhar o seu primeiro texto publicado. Também pediu que eles encaminhassem os arquivos do trabalho que estão fazendo. Gisele informou ainda que Ruth Monserrat conversou bastante com Mário, professor de língua materna. Ruth encaminhou o trabalho por e-mail para Gisele no dia primeiro de setembro de 2014.

O segundo momento foi no dia em que fui com o esposo de Hozana e seu sobrinho conhecer a mata na fundiária da aldeia e, também, pescar com eles. Durante o trajeto de volta, o esposo de Hozana relatou sobre a fartura de caça existente no lugar anteriormente e que no primeiro estudo sobre o povo e a demarcação do seu território realizado por Ruth Monserrat, o grupo chegou justamente no dia em que ele havia matado alguns porcos do mato e como ela estava acompanhada de pessoas que trabalhavam no IBAMA, na Polícia Federal ele ficou temeroso de chegar com aquela caça. Por isso, deixou a caça na beira do rio e foi dialogar com Hozana, que ao conversar com Ruth Monserrat, não se opôs, ao contrário, dispôs-se a ajudá-lo. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/09/2014).

Além desses momentos vividos durante o trabalho de campo, em um documento pessoal de Hozana, em que relata um pouco da história de sua família, ela menciona o nome de Gil Catheu, da professora Ruth Monserrat e de outras pessoas do CIMI, agradecendo-as por proporcionarem o primeiro encontro do povo Puruborá.

Ressalto a importância do trabalho de Galúcio, uma vez que em 2013 com a ajuda, especialmente, de dois anciões Puruborá, ela publicou um livro intitulado “Vocabulário Ilustrado – animais na Língua Puruborá”, que como pude observar é um material didático diferenciado e está sendo utilizado nas aulas de Língua Puruborá na Escola Indígena Ywará Puruborá.

Galúcio (2013, p. 5, destaques no original) afirma que:

O Vocabulário ilustrado - animais na Língua Puruborá é o primeiro material didático de apoio à alfabetização na língua tradicional do povo indígena Puruborá. Este vocabulário foi organizado com base no material produzido pelo projeto de documentação e estudo da língua, que vem sendo desenvolvido desde 2001 por Ana Vilacy Galúcio, e que conta com a colaboração imprescindível de Paulo Aporéte Filho e José Evangelista Puruborá, como principais colaboradores e consultores neste trabalho. Esta é, portanto, uma obra conjunta dos autores que documentaram e sistematizaram o conteúdo e destina-se especialmente ao uso dos Puruborá.

A autora (2013, p. 6) mencionou que o livro também reflete uma última revisão realizada na escola indígena Ywará Puruborá, aldeia Aperoi, em janeiro de 2012 junto ao professor Mário “[...] com base nas discussões realizadas com os alunos, a partir do uso da ortografia proposta.” De acordo com a autora (2013, p. 5) o objetivo do livro é: “[...] subsidiar o trabalho de alfabetização na Língua Puruborá⁵⁴ e ajudar na motivação dos Puruborá em aprender um pouco da língua tradicional do seu povo, a partir do que é ainda lembrado pelos anciões.”

⁵⁴ Embora o Vocabulário Ilustrado – animais na Língua Puruborá esteja sendo utilizado nas aulas de língua é importante destacar que no momento ele não está subsidiando o trabalho de alfabetização na Língua Puruborá, já

Nos dias 16 a 18 de dezembro de 2013 aconteceu uma reunião de trabalho proposta pela FUNAI na aldeia Aperi para verificar a questão da fundação da associação do Povo Puruborá, do Estudo da Língua e da questão do Resgate e Tradições Culturais. Nessa reunião esteve presente um linguista da UNIR para realizar um trabalho com o professor Mário visando selecionar os pronomes da língua e classes das palavras, com a ajuda de uma professora da FUNAI. (ATA DE REUNIÃO DA FUNAI, 2013).

No primeiro dia de reunião, Mário ao se apresentar mencionou a importância desse trabalho da língua e também “[...] vários Puruborá falaram sobre a importância deste trabalho da língua e do resgate da tradição cultura [...]”. No último dia dessa reunião o linguista da UNIR relatou que Galúcio fez um trabalho muito bom e que não resta dúvida da contribuição e desempenho dela, mas ressalta que ainda falta concluir a questão da escrita, (ATA DE REUNIÃO DA FUNAI, 2013). Assim, o linguista

[...] colocou a questão da parte gramática e mostrou a normatização de alguns grafemas e disse que nada será modificado sem o consentimento e autorização da comunidade. O professor **Mário**, da língua materna fazendo uso da palavra, disse que são algumas letras que devemos substituir por outras devido não ter no computador que é para facilitar a aprendizagem, mas que vamos mostrar mas quem decide é a comunidade. (ATA DE REUNIÃO DA FUNAI, 2013, destaques no original).

Durante o trabalho de campo, Mário explicou para o chefe de núcleo de educação escolar indígena Valdinei⁵⁵ e um primo de Gisele que visitava a escola os sons da letra na Língua Puruborá. Informou que a comunidade decidiu trocar algumas letras porque o computador não tinha a grafia da letra u cortada ao meio, que foi substituído pelo y e o y pelo j. (REGISTRO AMPLIADO, 08/09/2014).

Neste contexto de lutas pela revitalização da sua cultura e de sua identidade e pela demarcação de seu território e adicionando-se o desejo e as ameaças contra a cacique Hozana, surge a escola. Na próxima subseção descreverei e analisarei a luta e a conquista da Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Ywará Puruborá.

4.2 A luta e a conquista da Escola Indígena Ywará Puruborá

Nenhuma escola surge do acaso. Ela é resultado de interesses, motivações e reivindicações que são materializadas. E com a escola do povo Puruborá não foi diferente.

que esse trabalho na escola Ywará Puruborá acontece em Língua Portuguesa. Maiores informações na seção cinco desta dissertação.

⁵⁵ Valdinei foi neste dia à escola para entregar um pouco de merenda e ficou observando a aula de Gisele e de Mário por alguns minutos.

Conforme evidenciei durante a análise dos 24 trabalhos da segunda seção desta dissertação e nos dados produzidos e obtidos durante essa pesquisa, embora algumas histórias se aproximam, os interesses, as motivações e as reivindicações são diferentes, de acordo com cada etnia.

Para o povo Puruborá o valor da escola está intimamente relacionado à importância atribuída à escrita enquanto forma de registro da história do povo, de sua língua e também como instrumento de reivindicação. Nas observações em sala de aula o termo utilizado pela professora Gisele e pelo professor Mário é registro: “Então, como você vai registrar aqui?”, indagavam frequentemente Gisele e Mário. Essa importância fica evidente mediante a leitura e análise das atas de reuniões do povo e de outras reuniões com a participação de diferentes povos indígenas do Brasil e nos documentos reivindicatórios a que tive acesso, produzidos nessas reuniões.

Conforme evidenciado na segunda seção, Oliveira (2002) mencionou que a escola assume um valor na sociedade indígena. No caso dos e das Puruborá, analiso que além da escola, a escrita possui um valor importante, ressaltando de acordo com o autor (2002), nenhum valor existe abstratamente. Os e as Puruborá perceberam que para os e as não indígenas algo sem registro não tem valor, por isso, apropriaram-se do registro para contar sua história e fazer suas reivindicações por meio das atas e documentos que são encaminhados para os órgãos competentes, os quais são carimbados, datados e assinados como recebidos por esses órgãos e depois, de acordo com Gisele, arquivados pelo CIMI, no município de Porto Velho.

De acordo com Neves (2009) o ensino de falar, ler e escrever em Língua Portuguesa aos e às indígenas baseava-se na concepção de **educação para os(as) índios(as)** e era utilizado para que as populações indígenas fossem integradas à sociedade nacional. No entanto, para a autora “[...] a escrita junto a sociedades indígenas passa por processos de elaboração interna e ressignificação.” (NEVES, 2009, p. 210).

Assim, de acordo com a autora (2009), a escrita estava ligada à “[...] vontade imensa de aprender, entender, traduzir o universo não-indígena que se apresentava violento e ao mesmo tempo sedutor” (p. 193), mas também, “[...] enquanto manifestação cultural, os povos indígenas viam no exercício da cultura escrita um meio, um caminho de estabelecer processos de comunicação com as sociedades não-indígenas, além de enxergar no ato e escrever um mecanismo a favor dos interesses e um novo jeito de se guardar informações [...]” (p. 194).

Desta forma, para Neves (2009), assim como a escola, a escrita se tornou para as populações indígenas uma necessidade pós contato, que está permeada de sentidos e cotidianamente está sendo reelaborada, reinventada, utilizada, compreendida como um recurso importante da memória destas populações, aliando-se aos mecanismos orais, contribuindo para a disseminação cultural, e possibilitando aos e às indígenas “[...] sua utilização enquanto recurso

importante na defesa dos interesses coletivos, materializado em uma variedade de documentos referentes a exigências de cumprimento de direitos, solicitações, denúncias e outras formas de empoderamento que levavam em conta interesses e lógicas internas.” (p. 245).

De acordo com a autora (2009) essa necessidade pós contato pode ter sido desencadeada pelas demandas de identificação, demarcação e homologação das Terras Indígenas e dos outros direitos dos povos indígenas garantidos legalmente. Assim, surge “[...] a necessidade da aprendizagem da escrita em português como mecanismo estratégico de domínio desta tecnologia como instrumento de defesa tendo em vista a situação de contato.” (NEVES, 2009, p. 192).

Assim, a prática social da escrita – em língua indígena e língua portuguesa nas aldeias indígenas brasileiras - é uma evidência concreta de um processo inicial de apropriação da cultura escrita em contextos de larga tradição oral. Em várias aldeias circulam documentos escritos em língua indígena, em língua portuguesa, em formato muitas vezes bilingue ou até mesmo plurilíngüe dependendo da localidade: registros - atas de reuniões, listas de presença, cartas e bilhetes, dentre outros, conforme nos aponta a experiência dos Xokleng. (NEVES, 2009, p. 227).

No caso do povo Puruborá, uma das indígenas participantes do projeto da História tradicional relatou a importância da escrita para este povo: “Porque é importante ter registros concretos escritos pelos próprios indígenas para o conhecimento de todos e principalmente para nossa história não morrer futuramente.” (Parte de uma cena de um dos vídeos da execução do projeto “História Tradicional do Povo Puruborá: narrativas da escola indígena Ywará Puruborá”, 2012).

Em relação à Língua Puruborá, seu registro está ligado à revitalização da cultura do povo e a favor da (re)construção, reafirmação e fortalecimento da identidade indígena. Embora o povo Puruborá não utilize a Língua Puruborá no dia a dia para e na comunicação, a escola possibilita o estudo sistematizado dessa língua, sendo que esse trabalho tem sido conduzido pelo professor Mário, considerado pela Cacique um dos indígenas Puruborá falantes. Em entrevista Mário relatou:

O meu so⁵⁶, assim, o meu... eu penso assim que eu quero ver todo mundo aprendendo. Queria assim, até penso, sempre falo: “eu queria um dia chegar pra ver todo mundo assim, chegar numa casa e ver todo mundo tá ensinando seu filho, pra eles falar: ‘Não precisa de escola’”. Sim precisa de um professor, mas quando chegar na escola, chegar bem preparado. (Entrevista Mário, 08/09/2014).

⁵⁶ Sonho, desejo, objetivo?

Ou seja, por meio da escrita, o povo Puruborá fez e continua fazendo muitas reivindicações acerca da terra, da saúde, da língua, da identificação e identidade indígenas e da educação, isto é, a escrita tem contribuído para a materialização dessas reivindicações, entre elas, a luta pela escola, por sua conquista e por sua valorização. Esta postura se assemelha a dos e das Arara-Karo e Gavião-Ikolen, outros povos indígenas do estado de Rondônia, que segundo Neves (2009), se apropriaram da cultura escrita a favor de sua gente. Esta autora considera a escrita desses povos libertadora, inventiva e autoral, concluindo que “[...] por meio deste objeto sociocultural e político, a escrita, os Arara-Karo e os Gavião-Ikolen atualizam suas identidades, agora referenciadas nos elementos que antes eram do outro, mas que após o filtro da apropriação, revelam características próprias, uma maneira de fazer uso do objeto apropriado.” (NEVES, 2009, p. 340).

A educação escolar e a criação da escola indígena na aldeia Aperoi têm sido pauta das assembleias e reivindicações do povo Puruborá desde a 3ª assembleia ocorrida nos dias 02 a 05 de dezembro de 2003, quando relatam: “Nossa proposta é ter ensino para crianças com histórias de nosso povo contadas pelos mais idosos, com professor da própria Comunidade, tendo aula de 1.ª à 4.ª série, aprovada pelos presentes”. (ATA DO POVO PURUBORÁ, 2003).

Na assembleia do ano subsequente, em julho de 2004, o povo Puruborá registrou que precisava ter seus direitos à educação e à saúde atendidos, informando que decidiram colocar em funcionamento “[...] a escola indígena a que demos o nome de escola YWARÁ Puruborá [...]”, e que também havia definido como professora uma jovem Puruborá, sobrinha de Hozana. (ATA DO POVO PURUBORÁ, 2004, destaque no original).

Nesse mesmo documento, o povo solicitou: “É necessário que nossa escola seja atendida pela seduc no envio de materiais escolares, de merendas escolar, de moveis necessarios para o seu funcionamento. Alem disso é necessário a contratação da nossa professora. Não deixamos de pensar que e necessario a construção de uma nova escola.” (ATA DO POVO PURUBORÁ, 2004).

A Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Ywará Puruborá foi criada pelo Decreto Estadual nº 11.746 de 8 de agosto de 2005. Segundo informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola⁵⁷: “A mesma originou-se da necessidade de um espaço para comportar os alunos indígenas que viviam naquela localidade”. (PPP YWARÁ PURUBORÁ,

⁵⁷ De acordo com Valdinei e Gisele o PPP da escola encontra-se “em construção”. Valdinei elaborou o esboço do PPP que a escola tem no momento e disponibilizou à cacique e à escola. Gisele mencionou que está participando de um projeto da UNIR que visa construir o PPP da escola. A última versão do PPP da escola é de 2014.

2014). Entretanto, identifiquei outras versões nas entrevistas com as e os participantes de minha pesquisa em relação à conquista da escola.

Marcela, indígena Puruborá na qualidade de ex-estudante, relatou que a conquista da escola indígena Ywará Puruborá foi bem trabalhosa, porém “[...] ainda bem que a gente conseguiu a escola”. Também relatou que: “[...] pra manter a escola eu entrei de cabeça, de coração, falei: ‘Eu vou começar do zero, mas eu vou segurar a escola’, porque quase não tinha aluno pra estudar e aí falei: ‘Não, eu vou entrar’. Não tive vergonha, porque muita pessoa tem vergonha pela idade, né?” (Entrevista Marcela, 08/09/2014).

O relato de Marcela ao mencionar “pra manter a escola” e “segurar a escola” me remeteu a importância da escola para ela, bem como, o temor de ter esse direito proibido, mesmo que legalmente esteja garantido.

Corroborando a ideia de Marcela, Deivid, indígena Puruborá e professor substituto, mencionou que no começo foi muito difícil, uma vez que o povo também estava reconquistando o reconhecimento indígena diante da rejeição até mesmo das outras populações indígenas do estado: “Mas a conquista e a implementação veio pra nos dá mais força, nas nossas conquistas. Em direito da nossa terra, a saúde e a escola, porque sem educação ninguém vive também, né?” e completou: “Muito importante mesmo, porque sem a educação, assim, o primeiro passo, nós temos que ter saúde, mas depois temos que ter educação, porque sem educação ninguém consegue ir pra frente, né?” (Entrevista Deivid, 11/09/2014).

Dulce, indígena Puruborá na qualidade de ex-estudante, também relatou o esforço empreendido pelo grupo para conquistar a escola: “Deu trabalho, um converseiro da terra! Até hoje ainda!” (Entrevista Dulce, 02/09/2014). De acordo com o professor Mário, o povo Puruborá sabia que precisava de uma escola do povo, mas o primeiro passo para conquistar a escola foi:

[...] a gente ser identificado novamente pela FUNAI. Porque a gente não era até então reconhecido. Sabia que tinha o povo, mas não era reconhecido. Aí então, depois que a FUNAI reconheceu a gente como povo de novo, aí já começou a luta, né? O primeiro passo foi pedir a demarcação do nosso território, com isso veio a escola, a saúde, também já veio pra gente também, a gente foi contemplado com a saúde e a educação, a escola, né? (Entrevista Mário, 08/09/2014).

Valdinei, não indígena, na qualidade de chefe de núcleo de educação escolar indígena, relatou que não conhece muito bem a história da conquista da escola indígena Ywará Puruborá, porque quando começou a trabalhar como chefe, ela já tinha sido criada, mas contou que a primeira conquista do povo foi ser reconhecido como indígenas novamente, estando na luta por esse reconhecimento até hoje. Em relação à escola, mencionou: “Aí viu-se a necessidade de

fazer a escola indígena pra eles, pros alunos não saírem da aldeia para outra escola né? E essa questão também de resgatar a cultura deles e trabalhar lá mesmo, na própria aldeia.” (Entrevista Valdinei, 01/09/2014).

Ao ser indagada se conhecia o começo da história da escola, Ana, indígena Puruborá na qualidade de mãe de Rafaela, respondeu: “Vixi, faz tempo hein! Porque assim, primeiro foi, através de reuniões, né? Falaram.” (Entrevista Ana, 09/09/2014). Neste sentido, a professora indígena Puruborá Gisele mencionou que desde as primeiras assembleias do povo foi conversado sobre a escola, relatando:

Sei que eles discutiram sobre saúde, terra e houve a pauta da escola, que ia ter a escola. Aí falaram sobre quem poderia dar as aulas. O meu nome não foi também citado. Eu vim dá aula porque as duas pessoas que foram escolhidas pra dar aula não quiseram. E aí eu assumi no lugar da mãe, né? Porque a mãe que pegou as turmas primeiro. Eu sei que eles falaram que a escola seria importante na luta, pra ajudar a demarcar a terra. Pra poder conseguir mais saúde, era importante ter a escola e também pras pessoas daqui da comunidade não precisar ficar indo. Porque antigamente era muito difícil, não tinha asfalto, como tem agora. Mesmo tendo o asfalto é difícil porque as crianças sai cedo, volta meio dia. Ou as que estudam a tarde, volta só de tarde. E as que sai de noite volta mais tarde. E antes como não tinha o asfalto... O ônibus chegou uma vez até a virar com o aluno aqui, por causa que era na estrada de chão... que era na estrada de chão o ônibus chegou até tombar, então era muito difícil pros pais ficar deixando os filhos irem ali para a escola pólo [...] estudar. E até mesmo ir na cidade. A escola então seria muito bom pra isso também. Ia ser bom pros pais, pros alunos e pra comunidade. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Hozana relatou em entrevista que as ameaças que sofreu dos fazendeiros por causa da luta pela demarcação da terra contribuíram para o surgimento da escola. Mencionou que na época conversou com o procurador do Ministério Público Federal (MPF) em Rondônia que queria voltar para sua casa e que:

[...] ele conversasse com o pessoal da SEDUC pra construir uma escola aqui pra eu ficar trabalhando, que era melhor eu trabalhar aqui do que eu ficar na cidade. Aí foi quando surgiu a nossa escolinha. Eles me deram um contrato como professora pra mim vim trabalhar aqui. Aí eu vim, trabalhei 6 meses como professora. Quem era para ser professora era minha sobrinha, mas o interesse dela foi muito pouco... não sei se ela interessou, né? [...] aí foi o tempo que a Gisele terminou os estudos e completou a idade também. Aí a Gisele assumiu a sala de aula. Mas a conquista nossa foi assim, por causa de ameaça de fazendeiro, me ameaçando, né? (Entrevista Hozana, 04/09/2014).

Hozana afirmou ainda que reivindicou uma escola indígena e não queria uma escola do campo, até porque já tinha uma escola do campo próxima a aldeia e relatou que a implantação da escola foi rápida. Segundo ela, ao retornar de Porto Velho conversou com sua mãe, com o Pajé, Paulo Aporéte, e com o povo, pois “[...] tudo que eu faço eu converso com eles. Eu nunca fiz uma coisa da minha cabeça.” (Entrevista Hozana, 04/09/2014).

Geisa, não indígena na condição de ex-estudante, contou que a escola começou quando Dona Emília ainda era viva, relatando: “Ela queria uma escolinha”. (Entrevista Geisa, 03/09/2014). Mediante trabalho de campo, entrevista e análise documental percebi que Dona Emília representou e continua representando uma “inspiração” na luta pela revitalização da cultura, identidade e demarcação do território indígena Puruborá, por diversos motivos. Um deles é o fato de ser uma Puruborá resistente às expulsões a que o povo foi submetido, ao recusar sair do seu território tradicional, como mencionou Hozana ao me contar que era o sonho da sua mãe ter o território demarcado, adquirindo a terra que hoje é a aldeia Aperoí:

Era o sonho dela, porque ela dizia que queria o povo dela todinho aqui. Porque ela foi a única resistente. Os parentes dela tudo foi embora. Uns foram para Guajará, outros para Porto Velho. E ela não. Ela falou que não. Não saía daqui de jeito nenhum. Ela nasceu foi aqui, ela não veio de nenhum lugar, porque se ela tivesse vindo de algum lugar, ela ia pro lugar que ela veio. Mas como ela não veio de nenhum lugar, ela nasceu foi aqui, então ela morreria aqui, nesse lugar e seria enterrada aqui. Que ela não queria ser enterrada em outro lugar, ela queria ser enterrada aqui, no lugar que ela nasceu. (Entrevista Hozana, 04/09/2014).

Outro motivo é o fato de ter sido uma das anciãs do povo, destacando que a relação com os mais velhos nas populações indígenas é muito respeitosa e de acordo com Pappiani (2009, p. 23): “Com sua sabedoria, conhecimento e experiência, são os mais velhos que orientam e conduzem o destino da comunidade. As histórias do passado, os mitos que guardam todo ensinamento também são patrimônios que os velhos compartilham com a aldeia, transmitindo às novas gerações”; e por último, é o fato de ser uma das “memórias vivas” da história do povo e da Língua Puruborá. Um dos momentos em que foi possível perceber isso se deu no primeiro dia em que estive na aldeia, onde enquanto conversávamos sobre o projeto, Hozana mencionou sobre sua mãe, relatando que quando alguém perguntava algo sobre o povo que ela não sabia, recorria à Dona Emília e com o falecimento da mesma, ela se sente um pouco insegura.

Neste sentido, para o povo Puruborá e seus familiares atender um pedido de Dona Emília e lutar pela escola representa mais do que a garantia de um dos seus direitos, ou seja, a luta pela escola está entrelaçada com as demais lutas desse povo, sendo ainda a escola um lugar de possibilidades para eles e elas, assim como, para os e as indígenas ouvidos pelos demais pesquisadores e pesquisadoras dos trabalhos analisados na segunda seção deste texto. Inclusive o nome da escola nos lembra as lutas do povo, que de acordo com a professora Gisele foi escolhido em homenagem a um guerreiro que defendia o povo Puruborá.

Neste sentido, de acordo com o CIMI (2014, p. 16) diante de alguns desafios para a efetivação da educação escolar indígena, entre eles, as experiências fragmentadas e descontínuas dessa política pública, “[...] os povos indígenas assumem a escola como uma

instituição importante e necessária, mas justificam a sua existência no anseio de que ela possa contribuir com suas lutas mais amplas.”

De acordo com Hozana quando as aulas foram iniciadas havia 18 estudantes Puruborá matriculados e matriculadas, entre crianças e adultos. Segundo informações contidas no PPP da escola, a demanda estudantil na época era apenas para os anos iniciais do ensino fundamental, sendo que as matrículas se iniciaram em fevereiro de 2006, uma vez que “[...] a comunidade achou melhor não iniciar os trabalhos depois do ano cível [...]” (PPP YWARÁ PURUBORÁ, 2014).

No início a escola funcionava “[...] com uma construção feita de madeira bruta, com uma simples cobertura de folha de coqueiro e uma lona plástica para auxiliar”. (PPP YWARÁ PURUBORÁ, 2014). “Casinha de palha”, “barraquinha de palha”, “barraca de palha”, “coisinha de palha”, “casinha coberta de palha” foram os termos utilizados para se referir à estrutura antiga da escola pelos entrevistados e pelas entrevistadas. Hozana mencionou que foi a comunidade que construiu uma estrutura parecida com a da Figura 2, que foi refeita algumas vezes devido a vulnerabilidade dos materiais utilizados. Valdinei confirmou essa informação ao relatar que em 2005 “[...] as pessoas da comunidade fizeram uma escola pau a pique, não sei como fala o nome daquela construção, bruta mesmo, coberta de folhas, folhas secas e essa escola ficou lá até 2012, 2013.” (Entrevista Valdinei, 01/09/2014).

Figura 2— Estrutura antiga da Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Ywará Puruborá



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (FOTO).

O processo de construção e implantação da escola evidencia características fortes do povo Puruborá, a resistência e a luta. Ou seja, o povo Puruborá reivindicou a escola, no entanto, não esperou que o governo a construísse. Em relação ao território e outras questões atuam da mesma forma: estão na luta e reivindicam a demarcação, mas adquiriram um pedaço dele; reivindicam a capacitação de professores e professoras indígenas, mas buscam outras formas de se capacitarem enquanto aquela não se efetiva. A leitura dos trechos abaixo, evidencia que essa característica é uma forma de resistência ao silêncio dos órgãos públicos em respostas as suas e demais reivindicações dos povos indígenas do estado:

O INCRA regulariza os lotes que demarcou e o IBAMA não fiscaliza as derrubadas e arretirada de madeiras ao mesmo tempo que a funai, tendo recebido todos os documentos de nossas assembleias não tomou nenhuma providência. (ATA DO POVO PURUBORÁ, 2004).

Estamos cansados de esperar, exigimos soluções urgentes. Essas exigências já constam em documentos enviados aos órgãos competentes pelos referidos povos e que até hoje nenhuma providência foi tomada. Esperamos que nossas solicitações sejam atendidas e que se faça justiça na devolução de nossas terras. (DOCUMENTOS REIVINDICATÓRIOS DO ENCONTRO DOS POVOS INDÍGENAS DE RONDÔNIA E NORTE DO MATO GROSSO, 2004).

Estamos cansados de documentar todos estes descasos, o mau atendimento do poder público e má aplicação das verbas, terceirizando nossa saúde e favorecendo empresas que geram empregos para muitos não-índios e nós continuamos desprovidos dos nossos direitos – uma saúde digna, diferenciada e de qualidade. (DOCUMENTOS REIVINDICATÓRIOS DO ENCONTRO DOS POVOS INDÍGENAS DE RONDÔNIA, SUL DO AMAZONAS E NOROESTE DO MATO GROSSO, 2007).

[...] De escolher uma liderança? Pelo fato de sair, de ir em busca dos benefícios que pode trazer para a aldeia. Porque você já pensou se não tivesse, a gente ali em cima, pedindo, reivindicando as coisas não anda, agora tu imagina se não sair ninguém pra reivindicar? (Entrevista Hozana, 06/09/2014).

Hozana relatou em entrevista que conseguiu na SEDUC o material (cadeira, mesa e outros) para iniciar as aulas na estrutura parecida com a da figura 2, informação essa confirmada por Gisele. De acordo com Hozana, dentre as dificuldades iniciais para trabalhar com os e as estudantes estavam à falta de quadro pra escrever e a ausência de acompanhamento para fazer um plano de aula, por exemplo. No entanto, relatou que tinha uma noção de como se dava aula, porque já havia trabalhado como zeladora de uma escola na qual as professoras a chamavam para ajudar. (Entrevista Hozana, 04/09/2014).

Valdinei, chefe de núcleo de educação escolar indígena, denunciou que o descaso com a escola nessa época era maior, informando que essa estrutura permaneceu durante oito anos, sem oferecer proteção nenhuma para os e as estudantes. Ele completou: “[...] oito anos sem nada praticamente, só com o decreto de criação na verdade.” (Entrevista Valdinei, 01/09/2014).

Algumas participantes da pesquisa relatam que na época de chuva era muito difícil⁵⁸. As ex-estudantes indígenas Puruborá Dulce e Helena relataram que quando chovia molhava tudo, era preciso sair correndo para a cozinha da casa de Dona Emília e a aula continuava lá. Segundo elas a chuva molhava os cartazes, os desenhos que estavam pregados, isso quando o vento não arrancava tudo antes.

Ana relatou que a professora Gisele não conseguia colocar os cartazes, os trabalhos que os e as estudantes faziam e também as coisas não ficavam “arrumadinhas” como hoje na nova estrutura da escola, uma vez que “[...] vinha o vento e tirava tudo. Tempo de chuva tinha que soltar os meninos mais cedo, antes da chuva, né? Porque se não molhava tudo. Época do frio também, Gisele tinha que, ou não dar aula ou então levar lá pra casa dela, né? Porque muito vento e não dava pra estudar.” (Entrevista Ana, 09/09/2014).

De acordo com a ex-estudante Marcela: “No dia que chovia tinha que correr, porque molhava tudo. Tinha tempo que a escola caia, a gente ficava debaixo do pé de manga, estudando com a Gisele, né?” (Entrevista Marcela, 08/09/2014).

A indígena Puruborá Rafaela foi a única estudante que mencionou que gostava de estudar na estrutura antiga porque era mais fresco. Já a estudante não indígena Katiely afirmou que gosta de estudar na nova estrutura da escola “porque não molha”. A estudante indígena Mariana também mencionou que gosta mais da nova escola: “Por causa que tem parede lá. Naquela escolinha chovia e ficava molhando as carteiras. Aí a gente tinha que parar de estudar.” (Entrevista Mariana, 01/09/2014).

Ainda sobre a estrutura da figura 2, Hozana relatou que se sentia constrangida quando chegavam pessoas de fora da comunidade:

[...] eu tinha vergonha quando chegava alguém na minha escolinha que via daquele jeito, né? Sempre puerenta, sempre suja, porque a estrada era de chão, tudo que a gente fazia, se fazia um cartaz quando era a tarde já não tava mais, porque o vento tirava, o vento sujava e hoje em dia não. Nós já temos nossa escolinha mesmo lá, as quatro paredes (Entrevista Hozana, 04/09/2014).

As condições de funcionamento naquela época descritas acima revelam que a escola indígena Ywará Puruborá não se diferenciava consideravelmente do que as pesquisas recentes analisadas na seção “Educação Escolar Indígena: o que revelam as pesquisas recentes?”: abandono e omissão pelo poder público na implementação da política pública de educação escolar indígena, a precariedade da estrutura física e de materiais didáticos específicos e diferenciados e funcionamento e organização da escola indígena.

⁵⁸ Importante informar que o período chuvoso em Rondônia se estende de outubro a maio.

Desta forma, segundo o CIMI (2014, p. 16)

[...] a oferta oficial de Educação Escolar Indígena, em estados e municípios, ainda é marcada pela escassez de recursos, imposição de programas, desrespeito às decisões indígenas e pela falta de professores e de investimentos na qualificação dos profissionais indígenas, manifestando, em grande parte dos casos, a falta de vontade política para fazer respeitar os direitos constitucionais destes povos.

Atualmente a escola indígena Ywará Puruborá possui uma nova estrutura física. A estrutura antiga (Figura 2) ainda existe na aldeia e é utilizada como área de lazer e de convivência. Também se tornou o espaço onde são realizadas as assembleias anuais do povo, ou seja, um lugar de encontro e de decisões.

A nova estrutura física trata-se de um direito garantido, mas também é fruto da luta do povo, conforme explica muito bem Gisele durante a entrevista:

Porque o que eles mandam pra gente já é obrigação deles. Eu falo isso direto: “Ninguém paga pra trabalhar e não fica achando que o pessoal da SEDUC fazem porque eles são bonzinhos de coração não. Eles ganham pra fazer isso mesmo e se vem todos esses materiais aqui pra escola não é porque o pessoal da CRE é bonzinho e mandou televisão. O dinheiro já veio. Eles não fizeram mais que a obrigação deles de comprar e mandar”. Eu falo isso direto. “Se a gente tem geladeira é porque veio recurso pra... Você acha que a coordenadora da SEDUC tirou do bolso dela? Ou ela tirou de uma outra escola e mandou? Claro que não”. Então televisão, geladeira, ventilador, os computadores, tudo foi programa que a escola participa e que vem pras escolas. Então já é obrigação deles mesmo. Eles tinham que mandar. O que falta é estrutura mesmo pra instalar tudo. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Por meio da fala acima é possível perceber que a escola só foi materializada mediante várias reivindicações do povo Puruborá, que não satisfeito com as condições de funcionamento da escola participou e realizou reuniões entre o povo e outros povos indígenas, registrando-as e expedindo documentos reivindicando melhorias na estrutura da escola e outras questões relacionadas à educação escolar indígena.

Na 6ª assembleia do povo, ocorrida nos dias 11 a 13 de julho de 2006, na aldeia Aperoí com a presença dos representantes dos povos indígenas Migueleno, Cujubim e Kassupá, a questão escolar também foi pauta das discussões, as quais deram origem a um documento de reivindicações destinado ao secretário de educação do estado de Rondônia. Entre as reivindicações, o povo Puruborá pediu que a SEDUC disponibilizasse material permanente, a construção da escola, material didático, merenda e que fosse implantada também a etapa final do Ensino Fundamental em sua escola, manifestando ainda apoio ao trabalho do representante Puruborá de Porto Velho na SEDUC – Educação indígena. (ATA DO POVO PURUBORÁ, 2006).

Nos dias 11 a 13 de abril de 2007 aconteceu uma reunião em Ji-Paraná com os povos indígenas de Rondônia, sul do Amazonas e noroeste de Mato Grosso, entre eles representantes do povo Puruborá. Essa reunião tratou das ideias, denúncias e reivindicações acerca da demarcação de suas terras, da revisão de suas terras, da infraestrutura e fiscalização das terras indígenas, da violência que esses povos têm sido vítimas, da questão das hidrelétricas no estado de Rondônia, da saúde indígena e da educação. (DOCUMENTOS REIVINDICATÓRIOS DA REUNIÃO EM JI-PARANÁ, 2007).

As reivindicações acerca da educação abordaram diferentes questões, entre elas: formação continuada dos professores e das professoras indígenas, regularização e reconhecimentos das escolas indígenas, construção de escolas, alojamentos e bibliotecas nas aldeias e reforma desses espaços já existentes, elaboração de material didático condizente com a realidade de cada etnia, transporte escolar (terrestre e/ou fluvial), assistência pedagógica aos professores e às professoras indígenas nas aldeias, estímulo ao uso da língua materna oral e escrita durante as aulas e criação de uma equipe indígena de coordenação e gerência da educação escolar indígena estadual. (DOCUMENTOS REIVINDICATÓRIOS DA REUNIÃO EM JI-PARANÁ, 2007).

Outro evento importante a ser destacado que contou com a participação de representantes do povo Puruborá foi o encontro de técnicos, professores, professoras e lideranças indígenas realizado nos dias 27 a 29 de junho de 2007 em Porto Velho, onde após refletir sobre os problemas e as dificuldades educacionais, foram elaboradas as seguintes propostas, visando à melhoria da educação escolar indígena no estado de Rondônia:

Em virtude da pouca autonomia do Projeto de Educação Escolar Indígena – PEEI no desenvolvimento das ações que envolvem o processo educacional nas comunidades indígenas devido à insatisfação no atendimento por parte desta renomada instituição reivindicamos a criação de uma Gerência de Educação Escolar Indígena com o objetivo de desenvolver Políticas Públicas e ter autonomia para gerir a nossa educação com qualidade. Contudo, para atingir tal objetivo há a necessidade urgente de estruturação física das escolas com mobiliários e equipamentos, regularização das escolas, aquisição de veículos e barcos específicos para a educação escolar indígena e suprimimento de fundos para os setores das coordenações da REN's que atendem a demanda indígena com uma verdadeira autonomia que não esbarre na burocratização dos tramites processuais que são demorados e acabam por prejudicar o atendimento as comunidade indígenas. (DOCUMENTO REIVINDICATÓRIO DO ENCONTRO EM PORTO VELHO, 2007).

Na 7ª assembleia do povo Puruborá, ocorrida nos dias 10 a 12 de julho de 2007, com a presença do povo indígena Migueleno, esses povos lavraram um documento para o secretário do estado de educação do estado, fazendo algumas exigências:

Nós, povos Puruborá e migueleno, reunidos na VII assembléia do povo Puruborá dos dias 10-12 de julho de 2007, vimos através desde requerer:

- A construção de uma escola na aldeia Aperoy, rio Manoel Correia, município Seringueiras, semanalmente os alunos estão estudando embaixo de uma barraca coberta de palha, sem as mínimas condições para um estudo digno.
- Fornecimento de material didático, merenda escolar, material permanente e de consumo. [...]. (DOCUMENTO REIVINDICATÓRIO DO POVO PURUBORÁ, 2007).

Hozana pediu na 8ª Assembleia do povo, ocorrida nos dias 16 a 18 de agosto de 2008 na escola indígena Ywará Puruborá, que “[...] a comunidade se junte para construir a escola provisória”, uma vez que a SEDUC alegou que a construção da escola só sairá após a demarcação da terra. (DOCUMENTO REIVINDICATÓRIO DO POVO PURUBORÁ, 2008).

Nessa assembleia houve informações de que o IBAMA possuía madeiras apreendidas e que a comunidade fizesse um requerimento direcionado ao MPF solicitando essa madeira para a construção da escola provisória. O CIMI e o COMIN se prontificaram a colaborar a partir do momento em que a madeira fosse conseguida. Também houve informações de que o MPF disponibilizou a doação de computador, impressora. Porém como este material só poderia ser doado para órgãos públicos a comunidade foi orientada a solicitar esse material por meio da FUNAI, mediante requerimento destinado a ela. (ATA DO POVO PURUBORÁ, 2008).

Nessa assembleia ainda foi apresentada uma planta da construção da escola provisória e foi “[...] ainda dito pela maioria que o povo deve estar mais unidos para fortalecimento de sua luta foi dito ainda que a comunidade deve valorizar o professor indígena matriculando os seus filhos na escola indígena”. (ATA DO POVO PURUBORÁ, 2008).

Entre os documentos reivindicatórios lavrados no decorrer da 8ª assembleia, encontra-se um destinado ao procurador da república, em que constam as informações e o pedido abaixo:

Em nossa aldeia tem uma escola funcionando debaixo de uma cobertura de palha sem piso e sem parede. Apesar das dificuldade a escola esta funcionando regularmente com a professora da comunidade. Por isso solicitamos a este ministério, um pedido de doação de 40m3 de madeira em torras apreendida pelo órgão competentes. Para a construirmos uma escola ampla com cozinha e dispensa. Esta construção é muito importante para a continuidade do funcionamento da escola principalmente no período das chuvas. (DOCUMENTO REIVINDICATÓRIO DO POVO PURUBORÁ, 2008).

Atualmente a Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Ywará Puruborá possui sua estrutura física em madeira, com pintura tradicional e não está forrada. Durante o primeiro período de observação, no ano de 2014, a escola não possuía energia elétrica⁵⁹ embora já possuísse todas as fiações elétricas instaladas (Figuras 3 a 6).

⁵⁹ Na época, Hozana informou que a escola estava sem energia porque a Eletrobrás não instalou o padrão. Informou ainda que ficou 10 anos pagando energia para a escola, uma vez que ela funcionava na frente da aldeia. A energia

Figuras 3 a 6– Estrutura atual da Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Ywará Puruborá

Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (FOTOS).

A escola se divide em sala de aula, cozinha, dispensa e banheiro (Figura 7). A sala de aula contém algumas mesas de plástico nas cores laranja, amarela e azul, nos tamanhos adaptados para crianças. Também tem outras mesas de madeira maiores, apropriadas às pessoas mais velhas que fazem aula de Língua Puruborá. Possui ainda um quadro branco, um cartaz com os numerais arábicos do 1 ao 100, um cartaz com as letras do alfabeto grafadas em maiúsculo, entre outros.

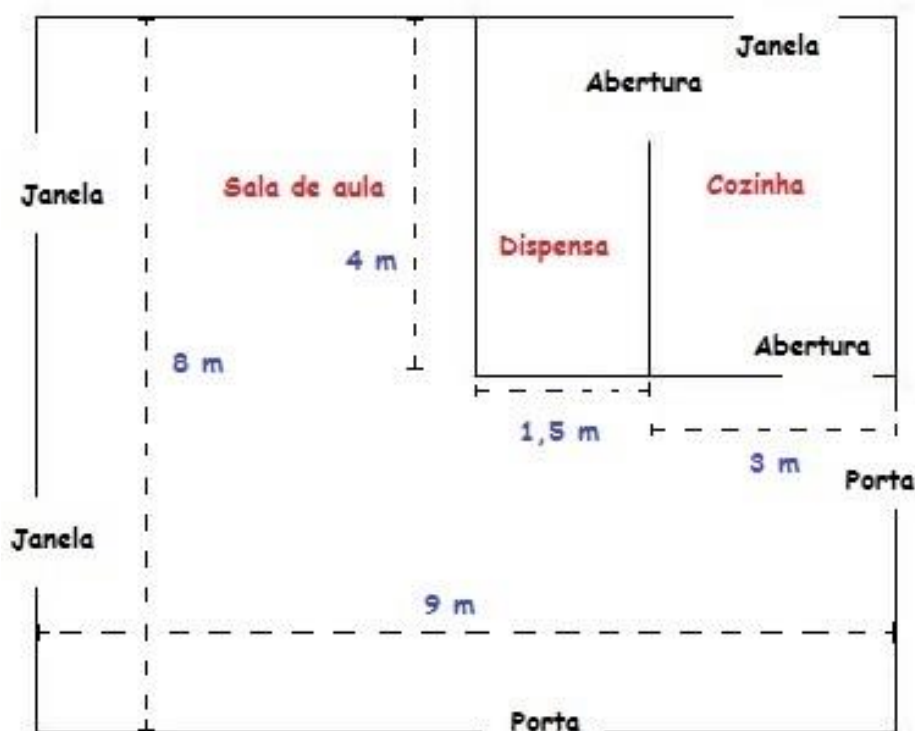
Em 2014, a cozinha da escola era um cômodo que não tinha água encanada e nem pia, estando separada apenas por uma parede, conforme Figura 7. Estava ocupada com uma geladeira nova, sem uso e com algumas mesas com caixas de papelão, cartolinas e outros materiais, e, por isso, estava sendo utilizada como depósito, juntamente com a dispensa. A

utilizada para bombear água usada no banheiro da escola é proveniente da casa de Hozana, que também utiliza água do poço da escola para abastecer sua casa.

dispensa estava sendo ocupada com mesas de madeira e com algumas caixas contendo um ventilador, um computador e outros equipamentos eletrônicos.

O banheiro se localiza no lado de fora da escola (Figura 4). Sua medida é de aproximadamente 1,5m por 3m. Ele ainda não está terminado e a porta ainda não foi instalada, mas tem água encanada e a pia, o chuveiro e o vaso sanitário já estão instalados e funcionando.

Figura 7– Planta baixa da Escola Indígena Ywará Puruborá



Fonte: Desenho elaborado pela pesquisadora.

De acordo com o PPP da escola, em setembro de 2013 foi possível construir a estrutura atual da escola com o auxílio da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de São Francisco do Guaporé e a comunidade indígena. Nas entrevistas de Marcela, Ana, Hozana, Dulce e Helena e da professora Gisele pude constatar que a comunidade atendeu ao pedido de ajuda feito por Hozana para construir a escola.

Gisele mencionou que estava na universidade quando a escola estava sendo construída, mas que presenciou uma etapa dessa construção e que ela se deu por meio da parceria da comunidade e “[...] um pessoal de São Francisco”. (Entrevista Gisele, 12/09/2014). Hozana corrobora isso ao relatar: “Essa construção da nossa escola ali foi ajuda da REN de São Francisco com a ajuda da comunidade, né? Se reunimos, era menino, era mulher, era todo

mundo lá. Uma cortava uma tábua, a outra carregava, a outra jogava uma pá de terra. Foi em parceria com a comunidade, pra gente construir.” (Entrevista Hozana, 04/09/2014).

Ana relatou que ajudou no primeiro dia. Já Dulce mencionou que não foi, mas seu marido ajudou. Marcela contou que não quis e não foi ajudar na construção, pois estava indo só homem. Helena também disse que não ajudou. No entanto, as ex-estudantes Marcela e Helena mencionaram que ajudaram na pintura. Marcela relatou ainda que a pintura foi feita por ela, Helena, Mário e Deivid e que: “Eu que fiz o desenho no papel e mandemo pro pessoal da SEDUC pra ver se eles aprovavam. Aí aprovaram. Só que o rabisco na parede, foi o [...] Deivid.” (Entrevista Marcela, 08/09/2014).

Gisele e Hozana relataram que a madeira e a tinta foram fornecidas, mas que a pintura foi feita só pela comunidade. Gisele mencionou que Hozana custeou as despesas para comprar a mata-junta⁶⁰ para a escola.

Sobre o desenho da fachada da escola (Figura 3), Hozana mencionou que é de autoria deles mesmo, mas que tiveram que pedir permissão do pajé para pintar a escola com aquele desenho e ele aceitou, ressaltando que eles não poderiam pintar a escola daquele jeito se não fosse por meio da autorização do pajé.

Hoje a escola indígena Ywará Puruborá funciona em sua nova estrutura devido ao interesse, reivindicação e ação especialmente do próprio povo. Os e as participantes da presente pesquisa julgaram que atualmente a escola oferece melhores condições. No entanto, com exceção das estudantes e Lúcia, não indígena e mãe das estudantes não indígenas Maria Paula e Katiely, eles e elas apontam que ainda faltam algumas coisas na escola, como, por exemplo, a energia, que segundo Hozana era a necessidade do momento e que já tinha sido solicitada desde que a escola foi conquistada.

Marcela mencionou que por faltar energia, a escola não tinha água gelada e os ventiladores não tinham sido instalados. O professor substituto Deivid relatou que a falta de energia “[...] atrapalha muito o aluno a estudar. Ainda mais a tarde é um calor imenso né?” Segundo ele, as estudantes ficam mais agoniadas por causa do calor. (Entrevista Deivid, 11/09/2014).

Dulce relatou que precisa resolver o caso da energia “[...] pra colocar um ar, um ventilador, porque ali dentro deve tá um calorão pras crianças estudar lá, né? A Mariana ela já é calorenta aqui em casa, imagina lá dentro que deve ser bem quente.” (Entrevista Dulce, 02/09/2014).

⁶⁰ Trata-se de uma ripa de madeira utilizada para juntar as tábuas de uma construção em madeira, tampando os espaços entre uma tábua e outra.

Geisa também concorda que a necessidade do momento é a energia, anunciando que estão pensando em trazer o CEEJA para a escola, no período noturno, e denunciando que não será possível funcionar sem energia. E, segundo ela, não tem como ter internet sem energia. De acordo com Hozana, a internet também é uma necessidade, relatando:

[...] porque agora não é porque é uma escola indígena que nós vamos ficar pelado e tudo. Nós temos de acompanhar o mundo de lá fora, porque as coisas tá crescendo, tá desenvolvendo e aí não por nós ser índio que nós tem de ficar parado. Nós tem de andar igual os brancos, principalmente em estudo, né? Porque se a gente não estudar hoje em dia a gente é pisado. Ninguém consegue um emprego bom, ninguém consegue nada, né? (Entrevista Hozana, 04/09/2014).

Além da energia, que Ana considera fundamental, ela apontou que falta terminar o banheiro, que está sem porta, indagando-se: “[...] como que as criança faz ali?” (Entrevista Ana, 09/09/2014).

Hozana afirmou que a escola precisa ser aumentada e Deivid concordou com ela, acrescentando que a escola é muito pequena e tem pouco espaço. Segundo ele, falta um lugar apropriado para as estudantes merendarem e um lugar ventilado e com sombra para elas brincarem. Helena concordou com Deivid de que falta um lugar para as estudantes brincarem, como tinha na frente da estrutura antiga da escola, quando ela estudava lá. Marcela concordou ao relatar: “A merenda mesmo, eu acho muito fora de mão, os alunos saírem daqui e ter que merendar lá⁶¹. Porque se fosse aqui seria melhor pra eles. Eles merendavam e brincavam aí mesmo, no pátio. Eu acho que tem que melhorar nisso.” (Entrevista Marcela, 08/09/2014).

Gisele mencionou que faltam joguinhos eletrônicos e calculadoras, uma vez que materiais didáticos como ábaco e material dourado a escola tem e ela já trabalhou. Neste sentido, argumentou que falta melhorar a infraestrutura da escola, uma vez que já possuem os computadores. De acordo com Gisele:

A gente precisa de um espaço pras crianças brincarem, que elas não têm um espaço, elas têm que vim aqui pra casa. A gente precisava que tivesse energia na escola, que tivesse água certinho, os banheiros certinho, pra poder ter a merenda delas lá. Instalar a geladeira, o fogão, pra elas merendarem lá mesmo, pra elas não precisarem vir andando no sol quente pra vim pra cá. Ter um espaço com sombra, um lugar adequado que elas quisessem brincar [...]. Que lá elas não têm. Elas têm que vir aqui pra frente brincar e se elas tivessem lá seria interessante. Elas reclamam muito do calor, até, elas tiram as blusinhas, tem vezes que elas ficam só de calcinha. Eu não ligo delas ficarem assim comigo, eu sou mulher também. Mas se chega alguém, elas já se envergonham, elas querem vestir a blusa. Elas não ficam assim com o professor Gi⁶², porque ele é homem. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

⁶¹ Referindo-se a casa de Hozana.

⁶² Apelido do Mário.

Gisele também mencionou que não tem água gelada na escola e que precisa levar água congelada em garrafas pet de sua casa para ela e para as estudantes. E completou: “Teria que melhorar a infraestrutura mesmo. Porque eu falo isso pra elas direto: ‘A escola é a nossa segunda casa, porque a gente fica mais tempo aqui, do que na casa da gente’.” (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Percebi que uma das necessidades também é a sinalização de redução de velocidade e de aviso de área escolar em frente à escola indígena Ywará Puruborá. No dia 29 de agosto pela manhã, Gisele e eu fomos de moto a Seringueiras. Enquanto estávamos indo e passando em frente a uma escola municipal de educação infantil e educação fundamental na beira da BR 429, perguntei para Gisele porque na escola Ywará Puruborá não havia sinalização (Figuras 8 e 9), da mesma forma que tinha naquela escola (Figuras 10 e 11)⁶³. Informou-me que a comunidade já solicitou ao Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT) essa sinalização na frente da escola. (DIÁRIO DE CAMPO, 29/08/2014).

Figuras 8 e 9– Acesso à escola Ywará Puruborá na BR 429



Figura 8

Figura 9



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (FOTOS).

⁶³ Hozana me contou no dia 05 de março de 2014 sobre o acidente que aconteceu com o seu sobrinho na BR 429. Um caminhão passou no pé dele e não prestou socorro. Disse que nesse trecho em frente à escola necessitaria de um quebra-mola e de sinalização. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/03/2014). Gisele quando mencionou sobre a sinalização, também relatou sobre esse acidente.

Figuras 10 e 11– Acesso à escola municipal na BR 429 próxima a aldeia



Figura 10

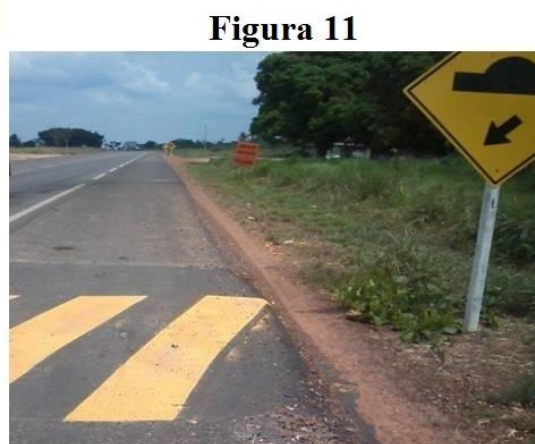


Figura 11

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (FOTOS).

Diante das necessidades percebidas e apontadas pelos entrevistados e pelas entrevistadas no decorrer do trabalho de campo e da análise documental percebi que embora sejam visíveis os avanços em relação à estrutura física da escola, ainda falta a execução de melhorias nela por parte do poder público, o que impossibilita que a escola continue avançando rumo à melhor qualidade de ensino. Além disso, fica evidente o esforço que precisa ser feito pelo povo para a obtenção de cada uma das melhorias.

Ao retornar a escola em 2015, observei algumas modificações em relação a primeira permanência no campo, em 2014. Visualizei um cartaz com a figura de um homem, uma mulher e a descrição das partes do corpo humano na Língua Puruborá e uma pessoa e os órgãos internos também na Língua Puruborá, cartazes contendo o alfabeto de vogais e consoantes da Língua Puruborá, um mapa etnográfico ilustrado do Brasil⁶⁴, entre outros na sala de aula. A cozinha agora possui janela, fogão, duas geladeiras e instalaram uma pia com água encanada, e, por

⁶⁴ É um mapa que apresenta um pouco da diversidade cultural de alguns povos indígenas no Brasil por meio da reprodução de imagens de artefatos etnográficos. Compõe o material de apoio para o desenvolvimento do Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena.

isso, Hozana estava fazendo merenda na escola mesmo, antes do horário do intervalo. A dispensa que em 2014 também era utilizada como depósito, em 2015, estava sendo utilizada para guardar algumas frutas, panelas, tampas e outros utensílios necessários por Hozana no preparo da merenda.

Observei que a questão da energia havia sido resolvida. Gisele informou-me que no final do ano de 2014, nos últimos dias de aula, instalaram energia na escola e, por isso, ligaram o bebedouro e as geladeiras da escola. Entretanto, devido ao tempo em que ficou desligado, o bebedouro não estava funcionando, por isso, a professora Gisele e o professor Mário continuam utilizando garrafas pet com água, que agora ficam nas geladeiras da escola. (DIÁRIO DE CAMPO, 09/02/2015).

Observei que na sala de aula ainda não há lâmpadas, nem ventiladores e/ou ar condicionado. Gisele comentou que não instalaram os ventiladores porque a escola possui ar condicionado, no entanto, precisa forrá-la para instalar esses equipamentos. Valdinei mencionou que conseguiu comprar todo o forro necessário para a escola, porém, faltaram as madeiras para sustentação do forro e por isso, caso a comunidade não consiga obtê-las, terá que conseguir recursos para isso, o que resultará no adiamento da instalação dos equipamentos de ar condicionado. Assim, de acordo com ele, será necessário instalar alguns ventiladores para amenizar o calor, enquanto a situação não seja solucionada. (DIÁRIO DE CAMPO, 12/02/2015).

Em relação ao pedido da sinalização da BR 429 em frente à escola, verifiquei que o mesmo ainda não foi atendido, o que continua sendo motivo de queixa da professora Gisele. (DIÁRIO DE CAMPO, 09/02/2015).

Neste sentido, percebi ainda que a escola tem sido um “direito garantido pela metade”, uma vez que o povo Puruborá precisou investir muita luta para criar a escola e continua precisando para mantê-la funcionando com as condições que foram sendo conquistadas no decorrer de seus nove anos de funcionamento.

No entanto, o povo Puruborá lutou e continua lutando para a efetivação da Educação Escolar Indígena na íntegra, pois a escola é também “[...] um componente estratégico das relações de poder estabelecidas entre o Estado invasor e os povos originários”, conforme relatou o CIMI (2014, p. 19).

Na próxima seção, relato o cotidiano da escola indígena Ywará Puruborá, em suas dimensões culturais e pedagógicas, descrevendo e analisando a forma como se organiza e desenvolve a escolarização das estudantes e, também, analisando as relações estabelecidas entre esse processo de escolarização e a (re)construção da identidade do povo Puruborá.

5. “QUEM NÃO PODE COM A FORMIGA, NÃO ASSANHA O FORMIGUEIRO”: ANÁLISE DAS DIMENSÕES CULTURAIS E PEDAGÓGICAS NA ESCOLA INDÍGENA YWARÁ PURUBORÁ

Pisa ligeiro, pisa ligeiro
Quem não pode com a formiga
Não assanha o formigueiro.

(Música cantada e dançada em roda pelos e pelas participantes do Projeto História Tradicional do Povo Puruborá: narrativas da escola indígena Ywará Puruborá realizado na antiga estrutura da escola, gravado em vídeo, 2012)

Se eu mexer com um formigueiro, pisar nele e ficar lá, as formigas vão me picar. Se eu jogo veneno no formigueiro, as formigas que sobreviverem vão mudar de lugar e continuar “incomodando”. Faço esta analogia para iniciar esta seção, pois julgo que esta música representa bem o processo de resistência do povo Puruborá, grupo indígena ressurgido, que apesar de vivenciar uma história de proibição da identidade, da não demarcação de sua terra, entre outros, conquistou a Escola Indígena de Ensino Fundamental Ywará Puruborá mediante muita luta e reivindicação. Assim, esta escola contribuiu e contribui na escolarização dos e das estudantes que passaram por ela, mesmo diante das dificuldades físicas, falta de investimento e capacitação continuada específica para seus professores e sua professora, bem como, outras situações limitadoras.

A presente seção tem como objetivo trazer o cotidiano da escola indígena Ywará Puruborá, em suas dimensões culturais e pedagógicas, descrevendo e analisando a forma como se organiza e desenvolve a escolarização das estudantes e, também, analisando as relações estabelecidas entre esse processo de escolarização e a (re)construção da identidade do povo Puruborá.

Para isso, partindo da concepção de construção social da escola, defendida por Rockwell e Ezpeleta (1989, p. 11), segundo as quais “[...] a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento”, descrevo o cotidiano da escola Ywará Puruborá em sua organização e funcionamento, buscando aproximar o leitor e à leitora desta escola e das minhas primeiras percepções em relação à ela.

A seguir, descrevo e analiso a escola como lugar de revitalização e divulgação da cultura indígena. Por meio dos dados obtidos e produzidos durante o trabalho de campo, descritos na subseção “Instrumentos e procedimentos” na primeira seção do presente trabalho, percebi que o trabalho com a cultura na escola Ywará Puruborá acontece em situações específicas, pois a

professora Gisele e os professores Mário e Deivid não experienciaram durante a infância a **educação indígena** do seu povo. Embora ela e eles acreditam e possuem respeito às práticas culturais, desenvolvendo projetos que visam revitalizar algumas delas (língua, pintura, mitos e outras), estas práticas se tornaram objetos de ensino, mas estão contribuindo para a re(construção) da identidade do povo Puruborá.

Atualmente o trabalho com a cultura indígena na escola em questão se dá principalmente por meio da Língua Puruborá. A escola tem sido o único lugar da transmissão desta língua, possibilitando o contato da comunidade com ela e o seu ensino sistemático, já que a Língua Puruborá não tem correspondência com a prática social.

Reafirmo que embora a Língua Puruborá seja vista pelos e pelas participantes como língua materna, na verdade a Língua Portuguesa é a língua materna desse povo (MONSERRAT, 2002), considerando que os e as Puruborá foram proibidos e proibidas de falarem na sua língua tradicional e viveram entre os falantes da Língua Portuguesa.

Desta forma, a Língua Puruborá está incluída como disciplina no currículo da escola indígena Ywará Puruborá, o que de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) é muito importante, pois é uma tentativa de recuperação linguística utilizada pelas comunidades indígenas em que somente algumas pessoas idosas falam a língua do povo, enquanto as crianças falam apenas a Língua Portuguesa. Por outro lado, ter aulas de Língua Puruborá na escola não é o suficiente para que essa língua se mantenha viva.

A escola indígena Ywará Puruborá trabalha e garante o acesso ao conhecimento da cultura não indígena e, por isso, tem se tornado uma arma para a resistência e elaboração de reivindicações dos seus direitos. Assim, o povo Puruborá está se apropriando de algumas ferramentas que não eram da sua cultura (como por exemplo, a escola e a escrita, especialmente, na Língua Portuguesa) e estão fazendo uso dessas ferramentas em favor de suas lutas (território, saúde, educação, reconhecimento) e de suas conquistas (identificação indígena pela FUNAI, por exemplo), sendo isso o que os e as indígenas Puruborá querem. Neste sentido, descrevo e analiso como a escola Ywará Puruborá está trabalhando e garantindo o acesso à cultura não indígena.

A título de conclusão, acreditando e presenciando que a escola gera não apenas novos conhecimentos, mas novos recursos, novas organizações de espaço e de tempo, entre outros, descrevo outras relações da escola indígena Ywará Puruborá, tecendo os últimos fios da presente seção.

5.1 O cotidiano da escola Ywará Puruborá: organização e funcionamento

Início esta subseção descrevendo minhas primeiras percepções ao estabelecer o primeiro contato com a escola indígena Ywará Puruborá, sua organização e seu funcionamento. A primeira percepção foi que esta escola era muito semelhante a uma escola do campo: está localizada em um lugar campesino, com árvores (frutíferas e não frutíferas), plantas, flores e animais (vacas, bois, bezerros, galinhas, galos, pássaros, entre outros).

Embora esta escola seja um lugar institucionalizado e, por isso, tem um Projeto Político Pedagógico (PPP), um regime interno que estabelece a obrigatoriedade das 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, no cotidiano a escola Ywará Puruborá tem um jeito mais informal de funcionar.

Esta informalidade é percebida nas situações corriqueiras do cotidiano, entre elas, a desobrigatoriedade do uso de uniforme escolar por parte das estudantes, dos professores, da professora e da técnica administrativa educacional; a liberdade de assistir aula mesmo que se chegue minutos depois dela ter iniciado e/ou o fato da professora esperar que as estudantes cheguem para iniciar suas aulas; a falta de sonorização para indicar o início e o término das aulas; a prática de preparar e realizar a merenda na casa da Cacique; o fato de quando os e as indígenas Puruborá moradores e moradoras da região da aldeia ou não e outras pessoas, irem visitar e ver a escola terem a liberdade de entrar na escola sem qualquer constrangimento, sendo incluídos e incluídas nas atividades realizadas; e a prática das estudantes e da professora de tirarem seus chinelos para entrar na escola, entre outros.

A escola recebe muitas crianças visitantes, que são parentes da professora Gisele, do professor Mário e demais moradores e moradoras da aldeia e ao redor dela, o que normalmente não acontece em escolas não indígenas, uma vez que nestas escolas não é permitido levar seus parentes à elas. No caso das visitas inesperadas das crianças, adultos e adultas, a professora Gisele e o professor Mário as e os envolvem nas atividades que estão sendo executadas e/ou passam atividades exclusivas para elas, dependendo de suas idades. Nas aulas do professor Mário observei que, quando são crianças menores, acompanham a estudante Maria Paula nas atividades que ela fará e quando são crianças maiores e pessoas adultas fazem as leituras individuais, coletivas, produção de textos etc., que serão descritas e analisadas a seguir, juntamente com as e os demais estudantes. Foi desta forma que fui incluída nas aulas do professor Mário.

No caso da professora Gisele, ela possui uma prática semelhante ao Mário: busca envolver essas crianças nas atividades que estão sendo executadas e/ou passa atividades

exclusivas para elas, dependendo de suas idades e do que já sabem. Entre os dias em que presenciei visitas na escola, destaco dois momentos: um dia em que duas crianças, uma com oito e a outra com 11 anos, que sabiam ler, visitaram a escola, e por isso, foram incluídas nas atividades que as demais estudantes estavam fazendo. Em outro momento vieram outras duas crianças com três anos de idade, sendo que, neste caso, Gisele afastou algumas cadeiras no canto esquerdo da sala de aula e distribuiu um alfabeto móvel e os algarismos móveis de zero a nove para elas brincarem. (REGISTRO AMPLIADO, 16/09/2014).

Como essa prática parece repetir-se com frequência, é importante observar que em algumas circunstâncias isso atrapalha a atenção das estudantes à aula, como ocorreu com Maria Paula quando as crianças brincavam perto dela.

Ao presenciar as estudantes deixando os chinelos na porta, não fazendo fila para entrar e deixando os materiais na escola, levando-os para casa apenas quando tem tarefas e/ou quando desejam, percebi que a escola para elas é como se fosse a extensão de suas casas ou como se fosse uma outra casa.

A escola indígena Ywará Puruborá é uma das conquistas do povo Puruborá que se materializou de forma mais evidente. Porém, como mencionado, esta escola é uma instituição pública, ligada à rede estadual de Ensino do estado de Rondônia. O ensino oferecido na escola é pelo sistema regular, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, sendo que, conforme Regimento Interno (2013), artigo 68, a escola oferece o Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA) do 1º ao 3º ano.

Mesmo que o Regime Interno da escola (2013), nos artigos 69 a 71 estabeleça que o currículo seja composto pela Base Nacional Comum (disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física, História, Geografia, Ciências e Ensino Religioso) complementada pela parte diversificada, composta exclusivamente pela Língua Materna, que “[...] não é objeto de retenção do estudante no ano escolar” (REGIMENTO INTERNO, 2013, ART. 71), do ponto de vista prático, a ênfase dada pela professora Gisele é nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências e o professor Mário trabalha exclusivamente com as aulas de Língua Puruborá.

As habilidades e os conteúdos da matriz curricular, planos de curso do 1º ao 5º ano da escola (2014) que são trabalhados na Base Nacional Comum é o mesmo de outras escolas não indígenas, visando entre outras coisas, ensinar a ler, interpretar, produzir textos para diferentes fins e de todos os gêneros gramaticalmente estruturados, lógicos e críticos às situações que requeiram o domínio do registro formal; expressar e defender suas ideias com desembaraço e

compreender a função social da linguagem e sua importância como instrumento de libertação, entre outros. (MATRIZ CURRICULAR YWARÁ PURUBORÁ, 2014).

Essa semelhança com os planos de curso das escolas não indígenas também foi percebida em algumas pesquisas analisadas na segunda seção deste trabalho, em que como é possível observar no quadro 8 da subseção “E as escolas indígenas? Descrevendo as condições em que se dá a educação escolar indígena no contexto das pesquisas recentes” que essa semelhança acontece em 15 pesquisas. Assim como nas aldeias do Gurupi, em que Paixão (2010) afirmou que embora aconteça o ensino de duas disciplinas específicas, o currículo não se distingue substancialmente de outro em escolas fora das aldeias, na escola Ywará Puruborá isto também acontece.

Esta questão é explicada por Valdinei da seguinte forma: “[...] o esboço mesmo, vem de origem das outras escolas, aí cabe a comunidade indígena, os professores indígenas, juntamente com o chefe fazer as mudanças, fazer as adequações.” (Entrevista Valdinei, 01/09/2014). Gisele e Mário confirmaram essa questão. Segundo Gisele, os planos de curso já estavam praticamente prontos, sendo que “[...] a gente só adequou. Algumas coisas a gente viu que não tinha muita necessidade e foi adequando. Veio um modelo, aí você faz adequações.” (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Já a parte diversificada tem como objetivos:

- Ler e escrever as vogais nasais e orais da Língua Materna Puruborá.
- Ler e escrever as consoantes da Língua Materna Puruborá.
- Elaborar frases com os nomes de aves, mamíferos, insetos, crustáceos, anfíbios, peixes, répteis, na pronúncia e na tradução.
- Elaborar frases com os nomes dos membros que compõe a família na pronuncia e na tradução. (MATRIZ CURRICULAR YWARÁ PURUBORÁ, 2014).

Mário afirmou que os planos de curso foram feitos em conjunto, ressaltando que no caso da Língua Puruborá “[...] é complicado pra gente fazer um cronograma certinho, porque varia, porque às vezes você tem um trabalho que você não pode avançar tanto com o aluno, porque é difícil, então, você tem que ir devagar. Eu fiz o meu conteúdo lá e deixei.” (Entrevista Mário, 08/09/2014).

Esta escola possui muitos recursos pedagógicos, entre eles: livros didáticos, quebra cabeças, jogos diversos, livros de literatura etc. No entanto, observei que os livros didáticos e demais materiais não são diferenciados e específicos, sendo os mesmos utilizados em escolas não indígenas. Na escola há apenas algumas apostilas do CIMI e o vocabulário ilustrado – Animais na Língua Puruborá, de autoria de Galúcio e outros dois anciões Puruborá, que se

caracterizam como materiais diferenciados. Este vocabulário é muito utilizado pelo professor Mário em suas aulas.

Esta é uma realidade das escolas indígenas do estado de Rondônia apontada pelos próprios estudantes do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Isidoro e Neves (2013) realizaram um levantamento com as e os estudantes universitários das etnias Puruborá, Jabuti, Macurap, Tupari, Cao Oro Waje, Suruí, Aikanã, Gavião, Cinta Larga, Oro Waran, Oro Waran Xijein, Oro At, Oro Não, Oro Mon, Cabixi e Karitiana que frequentavam o referido curso nos anos de 2011 e 2012.

De acordo com as autoras, foram propostas duas questões para reflexão sobre o material didático nas escolas indígenas: 1) Que material didático diferenciado utilizo no cotidiano da sala de aula? e 2) Na minha opinião quais materiais didáticos específicos e diferenciados são necessários para uma efetiva prática pedagógica intercultural?

Em relação a primeira pergunta as respostas obtidas foram: “[...] cartilhas na língua indígena; livro didático com adaptações de conteúdos relativos à cultura; listas de nomes de animais mamíferos, aves, peixes, répteis, objetos, frutas, nomes de pessoas; registro de pintura corporal.” (ISIDORO; NEVES, 2013, p. 176).

Os materiais didáticos específicos e diferenciados apontados como necessários para uma prática pedagógica intercultural foram:

[...] livro sobre origem do povo, explicação sobre o surgimento e nome da etnia; livro com desenhos de animais existentes na aldeia (substantivos); livro sobre tipos de frutas; livro na língua materna; jogo de memória; dominó; música; pintura; mitos; CDs e DVDs; dicionário específico e ilustrado para alfabetização; história: pré-contato e pós-contato; gramática na língua indígena; geografia; caderno de mapas; matemática: geometria indígena e cartilha na língua materna. (ISIDORO; NEVES, 2013, p. 176).

Mais uma vez é possível apontar a semelhança entre a realidade do povo Puruborá e aquela citada por Brito na aldeia do Espírito Santo, que segundo o autor (2012, p. 122) a escola desta aldeia possui como material didático “[...] livros didáticos não-diferenciados para a realidade indígena, produzidos em editoras do Centro-sul do país, e algumas apostilas artesanais produzidas com o auxílio do CIMI.”

Assim, Isidoro e Neves (2013) inferiram que está longe de ser concretizado em Rondônia o projeto de educação escolar indígena diferenciado, uma vez que ainda é um sonho para os povos indígenas o material didático específico e intercultural. Além de que, as cartilhas, que são alguns dos materiais diferenciados existentes,

[...] são produzidas na maioria das situações por entidades religiosas e em alguns poucos casos por linguistas sem uma discussão interdisciplinar mais

aprofundada, resultando em um arremedo de material didático, que apresenta um processo de aquisição da língua escrita desconectada da prática social dos falantes, privilegiando o ensino mecânico e a excessiva memorização, com pouco sentido para os aprendizes. (ISIDORO; NEVES, 2013, p. 177).

Quanto à carga horária de trabalho pedagógico, o Regimento Interno da escola Ywará Puruborá (2013), artigo 67, estabelece a obrigatoriedade de no mínimo 800 horas, distribuídas em 200 dias de efetivo trabalho escolar. Esta carga horária está distribuída em um calendário escolar com algumas especificidades: “Alguns feriados⁶⁵ a nossa escola não tem, porque a gente pega outros dias, entendeu? Das assembleias. A gente tem assim o momento da assembleia do povo. Aí a gente pega esses dias.” (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Quanto à distribuição das horas de estudo, do ponto de vista formal, a professora Gisele deveria ministrar aula durante todo o período vespertino, de segunda a quinta-feira e até o intervalo na sexta-feira, para que o professor Mário ministrasse as aulas de Língua Puruborá durante duas horas na sexta-feira. Porém, na prática, Gisele ministra aula todos os dias até o intervalo (das 13h às 15h) e o Mário ocupa o restante do horário (15h30m às 17h).

Gisele afirmou que ela e Mário acharam impossível alfabetizar na Língua Puruborá tendo somente duas aulas por semana e, por isso, dividiram o horário durante a semana, embora os registros de aula do professor Mário são feitos como se ele lecionasse apenas duas aulas na sexta-feira. (DIÁRIO DE CAMPO, 28/08/2014). Posteriormente, Gisele relatou que na prática essa divisão aconteceu em 2014 entre o professor Mário e o professor Deivid, que a substituiu durante a etapa do ensino superior. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Sobre esta decisão e prática, o chefe de núcleo de educação escolar indígena Valdinei afirmou que isso aconteceu porque Gisele e Mário viram “[...] a necessidade de, pra que tenha uma alfabetização⁶⁶ também na língua materna que estejam horário equivalente, vamos dizer assim, né?”, destacando ainda que “[...] no caso foi decisão deles, achou melhor fazer dessa forma. [...] Aí eu concordei com eles.” (Entrevista Valdinei, 01/09/2014).

Além da dificuldade em “alfabetizar na Língua Puruborá”, outras questões contribuíram para a atual distribuição do horário das aulas. Gisele relatou que antes a aula de língua era a noite, mas começou a faltar muita gente e as crianças dormiam por causa do horário, “Foi quando ele começou a dar aula antes da minha aula. Aí tinha a tia Geisa, tinha mais alguns

⁶⁵ Gisele me disse posteriormente que na escola não comemoram as datas comemorativas “padrões”. Perguntei sobre o dia do índio. Ela disse que também não comemoram, pois teriam que comemorar todo dia, pois eles são “índios”.

⁶⁶ Embora a expressão “alfabetização na língua materna” seja usada para se referir ao ensino da Língua Puruborá, essa alfabetização ocorre em Língua Portuguesa. O trabalho com a Língua Puruborá caracteriza-se como o ensino de uma segunda língua.

adultos, que ele ensinava. Aí a gente viu que não tava dando certo. Quando eu vim da faculdade ele já tava pegando os meninos depois do recreio.” (Entrevista, 12/09/2014).

Mário afirmou que antes não dava aula de Língua Puruborá para as estudantes matriculadas, mas no ano de 2014 elas foram incluídas. Em relação às outras pessoas da comunidade que não são matriculadas na escola, mas que assistem às aulas, Mário relatou que trabalha até mais tarde: “[...] a gente vai trabalhando, na hora que a gente for, até cinco, seis horas, não tem nada a ver. A gente tá aí pra trabalhar.” (Entrevista Mário, 08/09/2014).

Gisele percebe essa negociação como boa para ela e para as estudantes também “[...] porque se ele fosse trabalhar só na sexta as aulas dele mesmo, eu acho que, fica muito tempo sem as crianças ter contato, ainda mais que é uma língua que elas não conversam com os pais. Então se elas conversam assim e tem esse contato todos os dias, também acho que fica mais fácil a aprendizagem.” (Entrevista Gisele, 12/09/2014). Entretanto, Mário afirmou: “Só que ela tá dando aula duas horas antes pra cumprir a carga horária.”

Segundo informações contidas no PPP da escola (2014), ela “[...] funciona atualmente apenas um turno, sendo o período vespertino.” No entanto, durante o trabalho de campo, pude observar que a escola também funciona pela manhã, uma vez que como afirmado por Mário, Gisele busca compensar a carga horária exigida com aulas que ela chama de reforço, ministradas no período da manhã.

Neste sentido, segundo a professora Gisele, ela trabalha reforço “[...] porque eu acho que por ser pouco tempo às vezes pra eu explicar um conteúdo, não muito assim de História, Ciências, que é mais debatido ainda e tal, mas Matemática... Português, aí eu trabalho esses conteúdos no reforço. Que é pra dá uma ajuda a mais.” (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Durante a observação de um dos dias de aula no período da manhã, enquanto Gisele, Mariana e Rafaela esperavam Katiely e Maria Paula chegarem, Gisele afirmou que Valdinei não exige que ela dê aulas de reforço, apenas cumpra a carga horária exigida, relatando que no reforço trabalha apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. (REGISTRO AMPLIADO, 21/08/2014).

Como mencionado na seção anterior, quando as aulas iniciaram na escola Ywará Puruborá havia 18 estudantes Puruborá matriculados e matriculadas (crianças e adultos). De acordo com informações do PPP em 2006 a escola possuía 15 estudantes matriculados. Em 2007 eram 14 estudantes e em 2013 apenas três estudantes. Em 2014, durante o trabalho de campo, a escola contava com quatro estudantes matriculadas, uma professora, dois professores e uma técnica administrativa educacional, cujos dados são apresentados no quadro 9.

Quadro 9– Dados das estudantes matriculadas, dos profissionais e das profissionais da escola indígena Ywará Puruborá – 2014

Nome	Idade	Escolarização	Profissão	Etnia
Maria Paula ⁶⁷	6	Cursando 1º Ano do Ensino Fundamental	Estudante	Não indígena
Mariana	6	Cursando 1º Ano do Ensino Fundamental	Estudante	Puruborá
Rafaela	7	Cursando 2º Ano do Ensino Fundamental	Estudante	Puruborá
Katiely	9	Cursando 3º Ano do Ensino Fundamental	Estudante	Não indígena
Hozana ⁶⁸	53	Ensino Fundamental	Técnica Administrativa Educacional (Cacique do povo Puruborá)	Puruborá
Gisele	27	Ensino superior de Licenciatura em Educação Básica Intercultural	Professora de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História	Puruborá
Mário	36	4º ano do Ensino Fundamental	Professor de Língua Materna	Puruborá
Deivid	25	Ensino Médio e Magistério Indígena ⁶⁹	Professor substituto	Puruborá

Fonte: Ficha preenchida por ocasião das entrevistas.

De acordo com a professora Gisele, o número de estudantes diminuiu pois como a escola oferece apenas do 1º ao 5º ano, ao concluírem os estudos, os e as estudantes foram transferidos e transferidas para outras escolas (campo e urbana) do município de Seringueiras. Isso nos remete a omissão do direito de acesso ao ensino fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN 9.394/1996.

Essa omissão pode acarretar alguns prejuízos para o povo Puruborá, entre os quais destaco: a) pouca participação dos e das adolescentes e jovens Puruborá com a escolarização a partir do 6º ano nas aulas de Língua Puruborá, uma vez que o horário dessas aulas coincide com os horários das escolas onde estudam. Também pouca participação de suas famílias, uma vez que podem associar a aula de Língua Puruborá como uma atividade destinada apenas às crianças; e b) episódios de constrangimento e humilhação desses e dessas adolescentes e jovens, como o caso relatado por Gisele em que uma de suas primas indígenas, que gosta de ir pintada tradicionalmente sempre que tem evento em sua escola, não indígena, pois “[...] elas querem

⁶⁷ Os nomes Maria Paula, Rebeca, Rafaela e Katiely são nomes fictícios escolhidos por cada uma das estudantes.

⁶⁸ Estou utilizando o nome verdadeiro de Hozana, Valdinei, Gisele, Mário e Deivid como justificado na “Aspectos metodológicos”.

⁶⁹ Pelo Projeto Açai, promovido pela UNIR. Em entrevista, Deivid me disse que iniciou o curso em 2009 e concluiu em 2014.

mostrar que elas são índias mesmo e tal”, foi pintada e a diretora afirmou que ela estava com vômito de vaca em seu corpo. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Em relação a pouca participação dos e das adolescentes e jovens Puruborá com escolarização a partir do 6º ano nas aulas de Língua Puruborá, concordo com Neves (2009, p. 236) quando afirma que a inexistência do atendimento nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio nas aldeias, associada a alguns fatores, entre eles, a insuficiente formação docente, tem provocado a saída dos e das jovens, dos e das adolescentes indígenas para outras escolas, o que ocasiona “[...] prejuízos e desagregação tribal para todo o coletivo da aldeia.”

Já o episódio de constrangimento relatado por Gisele demonstra duas questões diferentes, ligadas ao conceito de identidade ressurcida. A primeira delas refere-se a necessidade da jovem em se mostrar como indígena diante das pessoas e do lugar não indígena, por meio da pintura tradicional do seu povo. Pappiani (2009, p. 41) afirmou que “A pintura corporal é um importante elemento de identidade e expressão para os povos indígenas” e Amorim (2003) enfatizou que esta é uma das características de povos indígenas ressurgidos: necessitam dar visibilidade às suas trajetórias étnicas e resistências como “índios”, provando sua identidade por meio de signos (arco e flecha, borduna, cocar, colar ou pintura), os quais identificam o “índio estereotipado”, cuja identidade visual foi abandonada séculos atrás. A outra delas é o preconceito e a discriminação existentes contra os e as indígenas, que mesmo diante de tantas discussões e reflexões, encontram-se enraizados em muitas pessoas e lugares.

Os recursos financeiros recebidos pela e para a escola indígena Ywará Puruborá são oriundos do governo federal e estadual, segundo informações do PPP da escola. Os programas são: Programa de Apoio Financeiro (PROAFI) e Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena (PNAEI). O PROAFI é recebido trimestralmente e vem em conformidade com o número de estudantes do ano anterior, visando “[...] suprir necessidades básicas de 100 % custeio, nas emergências para aquisição de materiais [...]” e o PNAEI é “[...] um recurso destinado a aquisição de produtos alimentícios, para a merenda escolar, é repassado mensalmente, com valor de quarenta centavos per capita [...]” (PPP YWARÁ PURUBORÁ, 2014).

De acordo com Valdinei a merenda é fornecida pelo:

[...] Programa Nacional de Alimentação Indígena mesmo. Acredito que é um recurso federal o PNAI, Programa Nacional de Alimentação Indígena e merenda na escola, que é do estado, que é o PROAFI, que já é fora. Não tem nada a ver com merenda no caso. O PROAFI já é pra pequenos reparos, um recurso destinado só pra isso. O PNAI é um recurso destinado somente pra isso. Pouco, mas dá pra manter uma alimentação considerável. (Entrevista Valdinei, 01/09/2014).

A Associação de Pais e Professores (APP) da escola em parceria com o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI) fazem o controle do recebimento e da qualidade dos alimentos. (REGIMENTO INTERNO, 2013, ART. 19). Embora fica estabelecido no regimento interno que haja um controle do recebimento dos alimentos, Lúcia, mãe das estudantes não indígenas Maria Paula e Katiely, afirma que existe uma confiança entre os familiares das estudantes e Gisele e Hozana, que recebem a merenda ao relatar: “Mas ela⁷⁰ falou: ‘Se ocêis quiser ir lá ver se chegou a merenda, ocêis pode ir também’. Aí nós: ‘Não’. A gente confia neles, né?” (Entrevista Lúcia, 09/09/2014). No caso de Lúcia, esta confiança também pode estar relacionada ao fato da escola ter incluído suas filhas, que não são indígenas.

A APP foi criada no dia 02 de fevereiro de 2007 por meio de uma reunião que aconteceu na escola, estando presentes funcionários, pais, mães e a professora da escola. O nome da APP ficou Paulo Aporet Filho⁷¹, sugestão dada pela Cacique e aceita por todos e todas presentes. No ato da criação, também foi realizada a eleição e a posse dos e das componentes desta associação. (ATA DE CRIAÇÃO DA APP, 2007).

Ao descrever sobre a criação da APP da escola, julgo importante destacar que os cargos são ocupados ora pelas mesmas pessoas, ora pela troca de cargos entre eles e elas, uma vez que são poucas pessoas na e da comunidade que participam, especialmente porque alguns e algumas moram na cidade. Neste sentido, embora ocorrido queixas por parte dos professores e da professora em relação a participação dos pais e mães no cotidiano escolar, percebi que existe a participação deles e delas sempre que são chamados e chamadas e/ou em situações esporádicas deste cotidiano.

Valdinei afirmou que essa participação dos familiares é suficiente. Por outro lado, Gisele afirmou que os familiares participam, especialmente, quando são chamados e chamadas, mas que poderiam participar mais, vindo às vezes assistir suas aulas, por exemplo. Já Mário afirmou que: “Olha, tá meio fraco a participação dos pais. Até então tinha uns que estudam, né? Pais e filhos estudam tudo junto, mas daí um tempo desanimaram. Aqui na escola mesmo, difícil, eles não vêm. Até hoje eu não vi nenhuma vez, só se veio com a Gisele. Comigo nunca veio assim, acompanhar não.” (Entrevista Mário, 08/09/2014).

Um dos episódios que demonstra a participação dos pais e/ou mães em situações esporádicas no cotidiano da escola Ywará Puruborá aconteceu quando a estudante Rafaela teve um ótimo desempenho na prova Brasil e o seu pai veio até a escola para conversar com Gisele, demonstrando sua satisfação com o ensino oferecido. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

⁷⁰ Referindo-se a Gisele.

⁷¹ É o nome do pajé do povo Puruborá. Ele é uma das pessoas anciãs do povo e atualmente mora em Costa Marques.

Em relação a participação da Cacique junto à escola indígena Ywará Puruborá, Valdinei, Gisele, Mário e Deivid afirmaram que Hozana participa do cotidiano da escola, tendo sido uma pessoa ativa junto ao processo de construção da nova escola. Além de líder do grupo, Hozana é funcionária da escola e, acumulando essas funções, atua de forma a diminuir as dificuldades no funcionamento da escola, buscando a melhoria de sua estrutura física, o acesso às condições de participação da professora, dos professores, das e dos estudantes em eventos educacionais, incentivando e até cobrando o cumprimento das atividades e dos horários. Assim, segundo Gisele:

Igual quando a escola participou dos projetos que a gente precisou de carro pra poder sair, a REN negou. Eu pedi pra ela, ela rapidinho ligou em Porto Velho, Porto Velho já liberou o carro. [...] Mas assim o que me falta eu peço pra ela. Que eu vejo que ela pode, que nem tudo vem dela, mas assim, o que falta pra cobrar, eu acho que ela cobra bem lá do pessoal da CRE, quando era a REN. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

A nova estrutura da escola trouxe a esperança da ampliação da escolarização na aldeia e, conseqüentemente, do acesso aos anos finais do ensino fundamental para alguns e algumas Puruborá e seus familiares não indígenas que moram nas proximidades da aldeia. Esta tem sido uma reivindicação da comunidade e que foi assim expressa por Marcela, ex-estudante que atualmente frequenta a escola apenas nas aulas da Língua Puruborá: “Que tenha mais grau de escolaridade. Que não seja da 1ª ao 5º ano. Que tenha mais.” (Entrevista Marcela, 08/09/2014). Geisa, outra ex-estudante, não indígena, afirma: “[...] se puxar o CEEJA pra ir, até que eu posso continuar de novo e muita gente que tá interessado nessa escola aí, né? Muita gente, que se puxasse pra ir, começava a estudar também.” (Entrevista Geisa, 03/09/2014).

Hozana esclareceu que a implantação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido uma de suas lutas, porém a falta de energia na escola estava sendo um dos empecilhos. Porém, segundo a Cacique, nesse momento, seria possível apenas a abertura de uma extensão do CEEJA que poderia utilizar a estrutura física da escola, sem no entanto, configurar-se como proposta de educação indígena: “Porque aí não vai ser só os indígenas que vai estudar, vai ser quem quiser. [...] Vai ser uma extensão de lá. É só uma doação de prédio.” (Entrevista Hozana, 09/02/2014).

Para Deivid é possível que seja implantado do 6º ao 9º ano na escola, entretanto, é necessário que essa decisão parta da comunidade, “Porque se nós cobrarmos eles têm que acatar nossa cobrança, né? Só que aí até agora a gente não entrou num consenso, pra ver o que vai ser discutido, né? Só que isso daí tem que partir de nós, não deles lá. Porque se eles lá não tá sabendo de nada, eles acham que tá tudo bem, né?” (Entrevista Deivid, 11/09/2014).

Essa consciência da luta pelo direito, verificada na afirmação acima de Deivid, está estreitamente ligada ao histórico de luta e resistência do povo Puruborá e sua reflexão, bem como, sua participação ativa junto às lutas e reivindicações deste povo e demais povos indígenas do Brasil. Neste sentido, Deivid relatou:

Porque hoje em dia, eu por ser bem jovem, participo de várias reuniões, né? Que eu sou suplente da tia Hozana, que é cacique, né? Quando ela não pode participar dessas reuniões, eu que vou no lugar dela. Então já é um peso a mais pra mim de responsabilidade, né? Porque quando eu vou, saio pra essas reuniões eu não falo por mim, eu falo pelo meu povo. Então, é uma responsabilidade a mais. Se a gente não ser bem estudado, a gente deixa a desejar, né? (Entrevista Deivid, 11/09/2014).

Este relato de Deivid, quando afirma que “quando eu vou, saio pra essas reuniões eu não falo por mim, eu falo pelo meu povo” remete a percepção que ele tem da identidade coletiva, que como destacado por Ciampa (2004), Dantas e Ciampa (2014), França (2008), Maheirie (2002) e Sawaia (1999, 2001) contribui também na construção da identidade individual.

Além disto, quando ele afirma “Se a gente não ser bem estudado, a gente deixa a desejar, né?” aponta para a importância que ele, outras e outros participantes desta pesquisa atribuem ao trabalho e acesso ao conhecimento da cultura não indígena e suas ferramentas, como será melhor explicitado posteriormente.

Assim, percebi que não somente Deivid, mas os e as demais participantes da presente pesquisa, com exceção de Lúcia, Geisa e as estudantes, possuem essa consciência da luta pelo direito.

Em relação às funções de coordenação (técnicas, administrativas e pedagógicas), segundo informações obtidas no PPP da escola, o chefe de núcleo de educação escolar indígena é o responsável por desempenhá-las. Por isso, ele deve coordenar, orientar, executar e controlar todas as atividades desenvolvidas na escola.

Entretanto, esta questão é uma das limitações para a escola: possuir apenas uma pessoa responsável para executar todas as atividades, sendo elas tão diferenciadas. No início do trabalho de campo, enquanto caminhávamos à tarde, Gisele comentou que precisava pedir para Valdinei trazer a merenda, pois tinha acabado, sendo que o seu fornecimento era feito de recursos provenientes da APP⁷² e também do município⁷³. Entretanto, segundo ela, a APP estava sem regularizar, uma vez que Valdinei tinha se esquecido de renová-la e tinha vencido o período de vigência, resultando na falta de alimentos provenientes desse recurso na escola por

⁷² De acordo com Gisele, fornece elementos como arroz, frango, feijão, polpa de suco, verduras, frutas entre outros.

⁷³ Fornece pão, biscoitos, entre outros.

cerca de dois meses. Por outro lado, afirmou que provavelmente esse mês já viria a merenda, pois essa situação já tinha sido regularizada junto à Receita Federal⁷⁴, destacando que o fato do município também contribuir no fornecimento de alguns alimentos é importante, pois neste caso, ficariam esse tempo sem merenda, mas que estava recebendo muitas frutas⁷⁵. (DIÁRIO DE CAMPO, 28/08/2014).

Posteriormente pude entender melhor esta questão. Em entrevista, Hozana confirmou que Valdinei deixou a APP vencer e que “[...] é uma burocracia muito grande pra gente poder registrar essa APP de novo”, mas afirmou que ele tem muito serviço. (Entrevista Hozana, 04/09/2014). Neste sentido, Valdinei, Hozana e Gisele denunciaram que existe uma sobrecarga de trabalho para as pessoas que trabalham nas escolas indígenas. De acordo com Valdinei:

[...] pro chefe de núcleo, por exemplo, é muito trabalho, e acredito que o lado pedagógico às vezes você deixa a desejar. Porque pro chefe de núcleo no caso todas as atribuições que uma escola normal tem, por exemplo, aí tem secretaria tem a secretária, no caso da escola indígena, o chefe é que tem que fazer. Tem que fazer uma prestação de contas, o chefe que tem que fazer. Vai comprar merenda, ele também é que tem que fazer. Atribui muito, e esse lado pedagógico fica a desejar e reflete, eu acredito, na aprendizagem dos alunos. Eu acho que deveria melhorar nesse sentido. Ter um acompanhamento melhor, tipo assim, eu teria que ter mais tempo pra fazer esse acompanhamento pedagógico e esse lado mais técnico, vamos dizer assim, ter outra pessoa pra fazer, prestação de contas, a merenda, essas coisas, pra se envolver mais com o aluno. (Entrevista Valdinei, 01/09/2014).

Gisele corroborou essa queixa relatando que Valdinei é sobrecarregado e julga isso uma falha nas escolas indígenas, pois,

Se você chega numa escola não indígena tem o secretário, tem o supervisor, tem os coordenadores, tem o diretor e tem o professor. O professor faz só o trabalho dele. Nós aqui na escola indígena não. A gente que prepara a APP, eu tenho que escrever a APP, a gente que tem que chamar todo mundo pra vim pras reuniões, o Valdinei que tem que ver se a APP venceu ou não, o Valdinei tem que ver coisa de merenda, o Valdinei tem prestação de contas. Então, eles sobrecarregam a gente, pra uma pessoa só. A gente só tem uma pessoa na coordenação da escola indígena, que é o Valdinei e ele tem que tomar de conta disso tudo. E ele ainda dá aula pro município. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

No entanto, Gisele, Mário e Deivid relataram que possuem uma boa relação com o chefe de núcleo de educação escolar indígena Valdinei e com a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC). De acordo com Valdinei está acontecendo melhorias que têm possibilitado

⁷⁴ Gisele me disse que a comunidade foi convocada para participar da reunião. Ela é a secretária, que faz os registros. Segundo ela, foi complicado regularizar a APP, pois algumas pessoas da comunidade não quiseram participar das comissões. Por isso, convidaram o pai da Maria Paula e da Katiely e sua esposa para participarem. Mas apenas o pai participou.

⁷⁵ Durante a ida na aldeia em 2015, Valdinei confirmou que a APP já estava regularizada (DIÁRIO DE CAMPO, 12/02/2015) e percebi que a merenda já tinha novos ingredientes, entre eles: arroz, feijão, abóbora e banana de fritar.

um melhor atendimento às necessidades da escola: “No início eu tinha que ir na minha moto ou no meu carro, mas pra fazer o trabalho eu ia. Aí ultimamente não. Aí já tem, por exemplo, o carro, porque é a secretaria que fornece o transporte para ir. Esse apoio eu acredito que deu uma melhorada e assim, tudo que precisa, na medida do possível eles atendem.” (Entrevista Valdinei, 01/09/2014).

Gisele afirmou que tem um bom diálogo com Valdinei e também “[...] a gente não tem essa coisa assim, ele é lá da coordenação, igual eu converso com alguns colegas⁷⁶ que eu vejo que eles falam assim: ‘Ah, o pessoal da coordenação e nós lá da aldeia’.” (Entrevista Gisele, 12/09/2014). Neste sentido, ela afirmou que quando precisa de materiais escolares, merenda e/ou precisava se afastar para ir à faculdade não há empecilho:

Assim, ele nunca falou assim: ‘Você não vai poder ir porque suas aulas’. Tá ele sempre fala: ‘Alguém vai ficar no seu lugar?’. Isso aí ele fala, né? ‘Você já viu alguém pra ficar no seu lugar? Pra não ficar sem as aulas?’ E também eu acho que é o certo. Porque a gente viajar e os meninos sem aula. Mas ele nunca proibiu nada, nunca falou assim: ‘Ah, você não vai receber porque você foi pra sua faculdade e ficou lá e o outro professor ficou aqui no seu lugar. Você não vai receber esse mês’ ou ‘Você vai receber falta porque você foi em reunião e tal’. Isso aí nunca aconteceu comigo não. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Porém, Gisele afirmou que sente falta de um acompanhamento mais pedagógico por parte de Valdinei, já que ele fica muito sobrecarregado com as questões técnicas e administrativas: “Sinto. Eu sinto. [...] Se não tivesse o PNAIC⁷⁷, se eu não tivesse esses outros cursos, eu taria na mesma, porque eu não fiz o Açaí⁷⁸.” (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Mário comentou que faz cobranças em relação as coisas da escola: “Material que falta bastante, a gente aqui, os caderninhos que vem, aqueles caderninhos que tá fraco ainda, uns cadernos pequenos. Então falta material sim. [...] Assim, tudo que é direito da gente a gente tá cobrando, né?”, afirmando que as respostas dessas cobranças: “Ah, tá vendo, devagarzinho a gente tá vendo.” (Entrevista Mário, 08/09/2014). Deivid concorda com Mário afirmando que “[...] as outras reivindicações, quando a gente faz, eles sempre acatam. Eles sempre dão respostas.” (Entrevista Deivid, 11/09/2014).

Assim, percebi que a relação entre a SEDUC, particularmente com o chefe de núcleo de educação escolar indígena, com a comunidade é amistosa e de parceira, visando proporcionar que os processos de ensino e de aprendizagem sejam o mais vantajoso possível, mesmo que

⁷⁶ Referindo-se aos colegas e às colegas do curso superior.

⁷⁷ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um acordo feito entre os governos federal, estadual e municipal que tem como objetivo garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental.

⁷⁸ O Projeto Açaí é um curso de formação dos professores e das professoras indígenas de várias etnias dos estados de Rondônia e Mato Grosso.

esta escola indígena esteja em construção (material, técnica, administrativa, pedagógica, social e culturalmente).

Porém os relatos indicam que todas as conquistas são decorrentes de luta, reivindicações e esforços de todas as pessoas envolvidas. E, passo a passo, ao conquistar a estrutura física da escola, também vão sendo construídas as relações docentes e discentes que a constituem: formação, história e práticas vão se constituindo mutuamente e a escola indígena vai sendo construída de maneira própria e possível a esta realidade.

Desta forma, a seguir descrevo e analiso a escola, as atividades e os processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva das e dos participantes da pesquisa.

5.1.1 Ywará Puruborá: a escola, as atividades e os processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva das e dos participantes da pesquisa

Outra evidência do ambiente campesino em que está inserida a escola são os desenhos das estudantes. Durante o trabalho de campo, um dia Mariana, que estava na casa de Hozana depois da aula, pediu-me uma folha para desenhar. Verifiquei que ela e as demais estudantes gostam muito de desenhar, pois fui presenteada com vários desenhos durante minha permanência na aldeia. Assim, observei que esta seria uma boa estratégia para efetivar a entrevista com as estudantes: conversar com elas a partir dos desenhos da escola feitos por elas.

Por isso, naquele momento, pedi a Mariana que desenhasse sua escola para mim e após ela me entregar seu desenho, conversamos sobre a escola a partir dele. (DIÁRIO DE CAMPO, 01/09/2014). Em outro momento pedi a Rafaela, Maria Paula e Katiely que fizessem também um desenho sobre a escola, pois gostaria de conversar com elas sobre os desenhos. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2014).

Ao observar os desenhos das estudantes (Figuras 12 a 14), percebi que estes relacionam a Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Ywará Puruborá com as questões do dia a dia: carro, sol, escola, nuvem, árvores, vaca, professora vindo de sua casa, pássaros etc.

Além disto, os desenhos podem revelar que para as estudantes indígenas a escola Ywará Puruborá é mais significativa do que para as estudantes não indígenas, já que as indígenas identificaram a escola com o nome, enquanto uma das estudantes não indígenas preferiu não desenhá-la e a outra a desenhou de forma que ela nem pode ser identificada, inclusive sem nomeá-la.

Figura 12– Desenho da escola feito pela estudante não indígena Katiely



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (ESCANEADO).

No desenho de Katiely ela não colocou o nome da escola e desenhou o carro “Porque passa aí na frente.” A estudante não indígena mencionou que gosta de desenhar, ler, escrever e pintar na escola e não gosta de não brincar. Indaguei Katiely se a professora da escola anterior era chata e ela respondeu que “Não era. É... ela não sabe de nada.” (Entrevista Katiely, 09/09/2014).

Katiely afirmou que gosta da professora Gisele: “Eu gosto! Eu gosto dela de tudo. [...] Ela faz desenho pra nós pintar. [...] Ela ajuda nós fazer. Quando tá errado, ela apaga, ela ensina.” A estudante afirmou também que a outra professora não fazia isso, que não tem dificuldade, que aprendeu a ler na escola indígena Ywará Puruborá e que gosta mais desta escola “Porque aqui ensina a ler.” (Entrevista Katiely, 09/09/2014). Gisele confirmou que Katiely aprendeu a ler na escola. No decorrer das observações, percebi que essa estudante já lê, mas ainda apresenta algumas dificuldades na leitura e escrita (Língua Portuguesa e Língua Puruborá).

Figura 13– Desenho da escola feito pela estudante indígena Rafaela



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (ESCANEADO).

Rafaela desenhou com detalhes a escola, colocando o nome e a flecha da pintura da escola. A estudante indígena desenhou suas colegas no banco debaixo da árvore localizada atrás da escola, bem como, uma vaquinha e a professora vindo com um livro na mão. Rafaela relatou que pediu para sua mãe desenhar a vaquinha “Porque sempre que a professora vem tem um monte de vaca aqui.” (Entrevista Rafaela, 05/09/2014).

Rafaela relatou que na escola gosta de brincar, desenhar e a atividade que mais gosta é continha de vezes e de mais. Ela contou que também gostava da professora e da escola anteriores, porque “A gente brincava bastante. A aula toda e o recreio. Aí tem vezes, tem dia que a gente escrevia, fazia continha, nós estudava.” (Entrevista Rafaela, 05/09/2014).

Esta estudante afirmou que às vezes tem dificuldades na escola, “De continha de vezes quando tem dois Algarismos embaixo. Aí eu confundo” e o que está aprendendo de mais importante agora é: “Ler, escrever e fazer continhas de vezes. [...] Porque antes eu não sabia.” (Entrevista Rafaela, 05/09/2014).

Assim como Katiely, Rafaela também aprendeu a ler na escola Ywará Puruborá, mas esta estudante lê fluentemente e sem apresentar dificuldades, inclusive na aula de Língua Puruborá.

Figura 14– Desenho da escola feito pela estudante indígena Mariana



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (ESCANEADO).

Mariana também colocou o nome da escola no desenho. Segundo a estudante indígena, na escola ela gosta de brincar, escrever, ler, ler historinha e escrever no quadro. Ela afirmou que não tem dificuldade na escola. (Entrevista Mariana, 01/09/2014). Segundo informações de sua mãe e da professora, Mariana aprendeu a ler na escola Ywará Puruborá e assim como Rafaela, lê fluentemente e sem apresentar dificuldades, inclusive na Língua Puruborá.

Percebi que Mariana tem o hábito de ler em sua casa, pois em um dos dias de observação, antes de terminar a aula, ela foi até um dos armários que contém diversos livros, pegou um gibi e guardou em sua bolsa. (REGISTRO AMPLIADO, 20/08/2014). No dia seguinte, ela deixou o gibi em cima da mesa. Vi que o gibi era do Cebolinha. Perguntei a Mariana se ela leu o gibi e ela respondeu que sim. Depois disse: “Essa historinha parece um

trava línguas.” Neste momento, Rafaela afirmou: “É porque o Cebolinha fala errado.” Mariana confirmou: “É mesmo.” (REGISTRO AMPLIADO, 21/08/2014).

A estudante Maria Paula não fez o desenho da escola, preferiu fazer outro desenho com seu nome, duas flores e um sol. Entretanto, ela afirmou que gosta de estudar, brincar de casinha, pega pega e pique no alto. A estudante não indígena afirmou que aprendeu a ler na escola indígena, mas apresenta dificuldade de ler e aprender. Assim como Katiely, Maria Paula já lê, porém apresenta dificuldades na leitura e escrita (Língua Portuguesa e Língua Puruborá).

Neste sentido, a escola ainda é vista como um lugar de brincadeiras. Além dos momentos de intervalo, onde as estudantes brincam de correr, de bola etc., observei que a professora Gisele proporciona muitos momentos de brincadeiras e jogos durante as suas aulas, visando proporcionar o prazer do brincar, além de trabalhar conteúdos curriculares e atitudinais, bem como para “diagnosticar” a aprendizagem e as limitações das estudantes. Já nas aulas do professor Mário não presenciei nenhum momento de brincadeiras.

Durante minha permanência em campo, as estudantes chegaram na casa de Hozana para a merenda, mostrando-me o jogo que a professora Gisele fez para elas brincarem na hora do intervalo⁷⁹. Após a merenda, ainda na casa de Hozana, Gisele e as estudantes foram brincar com o jogo. Gisele brincou com Maria Paula, enquanto Mariana, Katiely e Rafaela brincaram juntas. Os jogos eram diferentes. (Figuras 15 a 19). (REGISTRO AMPLIADO, 11/09/2014).

Percebi que Gisele explicou o jogo durante a aula, pois em um momento da brincadeira ela disse: “Lembram que expliquei lá na sala” e as meninas confirmaram. Quando finalizaram, Gisele perguntou para as estudantes quem tinha ganhado o jogo entre ela e Maria Paula e elas responderam que foi a Maria Paula⁸⁰, que demonstrou grande alegria. Gisele disse que iria fazer outro jogo no próximo dia, informando que elas poderiam fazer em suas casas também. (REGISTRO AMPLIADO, 11/09/2014).

O jogo que estudantes Rafaela, Mariana e Katiely estavam brincando possuía números, que após todos os quadrados fechados, deveriam ser somados para verificar quem conseguiu maior pontuação. Já o jogo que a professora Gisele e Maria Paula estavam brincando era mais simples, sendo que cada quadrado fechado representava um ponto.

⁷⁹ Nesse dia optei por ficar para fazer algumas transcrições de entrevistas realizadas anteriormente, por isso não observei nenhuma aula.

⁸⁰ Gisele deixou de marcar vários quadradinhos durante a brincadeira. Por que Gisele fez isso? Será que as estudantes sabem que ganhamos e perdemos?

Figuras 15 a 19– Gisele e estudantes brincando durante o recreio



Figura 15



Figura 16

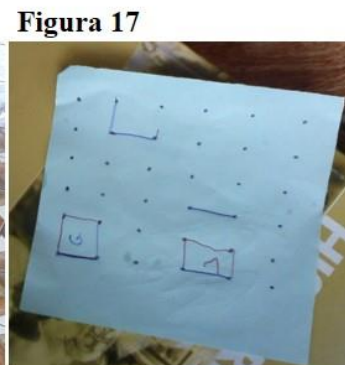


Figura 17



Figura 18

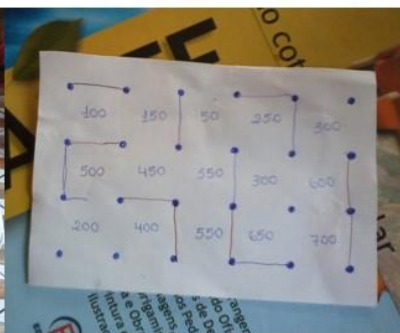


Figura 19

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (FOTOS).

A escola Ywará Puruborá foi a primeira experiência de escolarização para algumas participantes da pesquisa: Mariana, Maria Paula, Geisa e Dulce. A ex-estudante Geisa mencionou a satisfação em estudar nessa escola e o esforço que fazia para assistir as aulas: “Eu mesmo foi pela primeira vez que eu comecei a estudar, porque eu nunca tinha estudado. Foi muito bom. Eu comecei a estudar com ela e fui... no dia a gente ficava meio aperiada no serviço, mas tinha que ir. Mas até que eu cheguei lá, terminei a 4ª série. [...] Eu terminei o ano passado.” (Entrevista Geisa, 03/09/2014).

No caso das duas estudantes matriculadas que tiveram experiência de escolarização anteriormente, elas mencionaram que aprenderam mais na escola indígena Ywará Puruborá. Inclusive, das quatro estudantes e quatro ex-estudantes participantes desta pesquisa, apenas Marcela não foi alfabetizada na escola por meio do trabalho da professora Gisele.

As estudantes Katiely e Rafaela mencionaram que já estudaram em outra escola, mas que gostam mais de estudar na escola indígena Ywará Puruborá. Os motivos apresentados para justificar foram diferentes: “Porque aqui é mais boa, ensina a gente” (Entrevista Katiely,

09/09/2014) e “É mais perto, só que lá a gente vai de ônibus, aqui a gente vem de a pé.” (Entrevista Rafaela, 05/09/2014).

Os motivos estão relacionados com essas experiências anteriores. No caso de Rafaela “[...] a gente não precisa ir de ônibus, porque é muito calor dentro do ônibus. Aí a janela não abre. Aí fica calor. Daqui lá é longe.” (Entrevista Rafaela, 05/09/2014). Já no caso de Katiely, Gisele relatou que ela estudava na escola municipal de educação infantil e educação fundamental na beira da BR 429, próxima a Seringueiras, mas que uma vez ela se jogou no chão e ficou chupando o dedo. O pai e a mãe foram chamados e orientados a levá-la ao psicólogo, mas o pai dela não aceitou e a retirou da escola. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2014).

Em outro momento, enquanto voltávamos da escola, Gisele disse-me ainda que o pai de Katiely comentou que na outra escola os e as estudantes chamavam Katiely de porca, de suja e que foi chamado à escola para conversar. Gisele afirmou que às vezes Katiely e Maria Paula vão sujas para a escola, mas não deixa as outras estudantes falarem nada para elas. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/08/2014). Durante as observações em sala de aula e fora dela, percebi que as estudantes brincam entre si sem apresentar nenhum problema, inclusive Rafaela vai e volta da escola com Katiely e Maria Paula, já que as mesmas moram próximas.

No caso das estudantes Mariana e Maria Paula a primeira experiência de escolarização se deu na escola indígena Ywará Puruborá, sendo que elas iam à escola, como ouvintes, antes de estar matriculadas. De acordo com Lúcia, “Que a Maria Paula nós ponhemo ali já, ela tinha 5 anos, né? Com 5 anos nós ponhemo ela. Ela nem foi matriculada. Matriculamo mesmo esse ano.” (Entrevista Lúcia, 09/09/2014). Já Dulce, mãe de Mariana, relatou que não a matriculou na escola municipal de educação infantil e educação fundamental na beira da BR, próxima a Seringueiras “[...] porque nós temos a nossa escola aqui, pra que eu tirar ela daqui pra colocar lá. Sendo que nós temos a nossa aqui, mais perto. Eu digo: ‘Ela vai ficar aí até... Até ela querer’.” (Entrevista Dulce, 02/09/2014). Esta mãe relatou ainda:

Porque nós tem a nossa escola aqui, entonce eu não quero tirar ela daqui pra ir pra lá. Até porque aqui ela estudou ali, porque todo mundo falava que ela não podia estudar aqui porque não tinha o pré. E lá tem o pré. “Mas eu não vou tirar ela daqui pra colocar lá.” Eu digo: “o dia que der pra levar a gente leva, o dia que não der a gente não leva”, porque não é obrigado, ela não era matriculada, né? Ela ia por ir mesmo. E ela ia. Todo dia o pai dela levava ela, todo dia. Ela aprendeu. (Entrevista Dulce 02/09/2014).

Lúcia relatou que não teve dificuldade para matricular suas filhas que não são indígenas na escola Ywará Puruborá: “Foi tudo fácil pra nós. Só levei o documento lá” (Entrevista Lúcia, 09/09/2014) e compartilhou que quando suas filhas estão indo para a escola

Eu penso, vai lá aprender, né? Aprender, estudar. Elas chega alegre. Aquilo é uma alegria pra mim também. Elas chega alegre, dando risada, contente, né? Ontem mesmo chegou correndo, mostrando o caderno, né? Que tinha feito com desenho a tarefa e todo dia eu olho, né? Os cadernos delas. Eu vejo tarefa. E lá não, lá eu não via tarefa. É que eu não guardei, não cheguei guardá o material dela de lá, né? Se não, eu ia mostra procê. Não tinha nada. Era poquinha tarefa. E ali não. Ali eu gostei, vem bastante tarefa. (Entrevista Lúcia, 09/09/2014).

O relato de Lúcia remete a duas questões importantes. A primeira delas é o fato de que o povo Puruborá, que está em luta pelo reconhecimento de sua identidade indígena, sendo excluído dentro da própria comunidade indígena de Rondônia por serem considerados “índios misturados” e sofrendo preconceitos por parte das pessoas não indígenas, especialmente, dos fazendeiros da região (que afirmam que os e as indígenas Puruborá se identificam assim porque querem conseguir terra), aceitam crianças não indígenas na sua escola, não demonstrando qualquer tipo de preconceito contra elas e seus familiares.

Por outro lado, esta também pode ser uma estratégia do povo para manter sua escola funcionando, uma vez que ela possui apenas quatro estudantes matriculadas ao todo. Entretanto, destaco que esse número reduzido de estudantes decorre da não oferta de ensino fundamental completo, uma vez que há estudantes cursando os anos finais em escolas não indígenas. Além da falta de demarcação da Terra Indígena Puruborá, pois uma vez demarcada agregará outros membros do povo.

Entre as estudantes, ex-estudantes e as mães entrevistadas existe uma satisfação com a escola e com o trabalho desenvolvido pela professora Gisele e pelo professor Mário. Os relatos abaixo demonstram essa satisfação:

Estudei lá⁸¹ e depois que eu vim pra cá de novo. Aqui que eu aprendi mais. [...] Aprendi a ler aqui, escrever. Às vezes ainda escrevo meio ruim, mas aprendi aqui. (Entrevista Helena, ex-estudante, 11/09/2014).

Com paciência de ensinar nós. Fiquei feliz porque eu não sabia nada. Nem fazer o meu nome eu sabia. Não sabia mesmo, não tenho vergonha de falar não. (Entrevista Dulce, mãe de Mariana e ex-estudante, 02/09/2014).

Boa. Pra mim assim, eu senti bom, né? Por causa que a menina mais vêia minha não sabia de nada. (Entrevista Lúcia, mãe de Maria Paula e Katiely, 09/09/2014).

Mas foi bom demais. E até hoje ela é ótima professora. Tá dando aula pras crianças. Ela é boa. As crianças tudo aprende, ensina muito bem. É isso aí, eu gostei né? Isso aí já é uma grande coisa, uma escola, professor ser um ótimo professor, assim, que sabe ensinar. Os alunos vai aprendendo a cada dia, né? Porque se o professor não esforçar os alunos também não dá em nada, né? (Entrevista Geisa, ex-estudante, 03/09/2014).

⁸¹ Referindo-se à escola de educação infantil e ensino fundamental da BR 429, próxima a Seringueiras.

Olha o ensino pra mim foi bom demais. [...] Mas, eu achei muito bom, a Gisele, porque foi ela que foi minha professora. [...] Foi muito bom o ensino! (Entrevista Marcela, ex-estudante e estudante aula de Língua Puruborá, 08/09/2014).

E a Gisele tinha mais atenção pra gente. Porque lá na outra escola é muito aluno. O professor não tem uma atenção só pra você, pra explicar uma coisa pra nós, né? Aqui não. A Gisele ela explicava mais. (Entrevista Helena, 11/09/2014).

Do Mário, que é o professor da língua, tá sendo bom!. (Entrevista Marcela, 08/09/2014).

E os professor assim, são, pra mim são ótimos. Não tem! Nossa! (Entrevista Ana, mãe de Rafaela, 09/09/2014).

A aprendizagem das atuais estudantes também é motivo de satisfação entre as e os participantes da pesquisa. As mães das estudantes já percebem o avanço de suas filhas:

Já vê bem, avançada já as tarefa delas. Que a Katiely não sabia conta, né? A Maria Paula também não. (Entrevista Lúcia, 09/09/2014).

A aprendizagem da Mariana está indo muito bem. Quando ela começou a estudar ela tinha 5 anos, então ela aprendeu tudo com 5 anos. Eu tava estudando, ela aprendeu tudo. O ano passado ela aprendeu tudo. Pra mim tá bom, tô feliz com ela. (Entrevista Dulce, 02/09/2014).

A Rafaela desenvolveu bastante. Porque ela estudava em outra escola, né? Eu tirei ela, coloquei ali. (Entrevista Ana, 09/09/2014).

Neste sentido, a professora Gisele e o professor Deivid também acreditam no avanço das estudantes matriculadas. De acordo com Deivid,

Inclusive esse Fernando⁸² que saiu da nossa escola, ele foi um mesmo que, quando ele chegou não sabia ler, não sabia. Ele não conhecia nem as letras. Ele passou um mês comigo e ele já sabia as letras, conhecia as letras. A própria mãe dele relatou pra mim, falou: “O que você passou pra ele em um mês, na outra escola ele passou um ano. Ele não tinha aprendido nada, ele só fazia desenho.” [...] Ele mesmo falava pra mim: “Professor lá na minha escola lá eu só eu só sei desenhar, pintar.” Nem é desenhar, é pintar. Só pintar mesmo, rabiscar. [...] E das outras alunas também, porque tem a Mariana, a Rafaela, elas são umas alunas que evoluíram muito. Elas, a Mariana mesmo, no 1º ano já sabe ler muito bem. Enquanto tem crianças por aí que não consegue fazer isso, né? (Entrevista Deivid, 11/09/2014).

Para Deivid o número reduzido de crianças na escola facilita o trabalho “Porque muitas crianças, o professor não consegue assim, conduzir eles todos na mesma igualdade. Porque sempre aquelas crianças mais espertas vão evoluir mais e [...] os alunos que tem mais dificuldade sempre ficam pra trás.” (Entrevista Deivid, 11/09/2014).

⁸² Todos os nomes utilizados neste trabalho foram escolhidos pela pesquisadora para preservar a identidade das pessoas, com exceção das estudantes, que escolheram os nomes fictícios e Hozana, Gisele, Mário, Deivid e Valdinei que autorizaram a utilização de seus nomes. Segundo Gisele, a família de Fernando, indígena Puruborá, mudou das proximidades da aldeia, por isso ele mudou de escola.

Percebi durante as observações que este fato realmente facilita o trabalho da professora Gisele e do professor Mário, pois possibilita que ela e ele fiquem atenta e atento no desenvolvimento das atividades direcionadas no decorrer de suas aulas. Destaco dois momentos para exemplificar a afirmativa acima. O primeiro deles aconteceu durante a aula da professora Gisele, em que Maria Paula estava lendo algumas palavras. Gisele estava longe, mas ao ouvi-la ler uma palavra estranha disse: “Maria Paula vem cá que não sei se é gurada ou jurada não.” Tratava-se da palavra guarda chuva. (REGISTRO AMPLIADO, 04/09/2014).

O outro refere-se ao dia em que enquanto as estudantes estavam executando as atividades direcionadas, Mário assinava sua folha de ponto, mas demonstrou que estava atento às leituras, pois algumas vezes, pedia para uma das estudantes: “Lê de novo.” (REGISTRO AMPLIADO, 22/08/2014).

Gisele afirmou que percebe bastante avanço na aprendizagem das estudantes:

Ah, eu vejo que já avançou. Avançou bastante. A Katiely melhorou bastante, que veio de outra escola. Mais a Katiely que veio de outra escola, né? Porque a Rafaela já tá comigo um tempo. A Mariana veio o ano passado como ouvinte e a Mariana é bem avançada. A Maria Paula já melhorou bastante também. E o Fernando tava ficando bom, né? Tava ficando super bom. Tava lendo já o Fernando, quando eles tiraram o Fernando daqui. Agora eu não sei como que tá a aprendizagem do Fernando. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Durante o trabalho em campo, Gisele comentou que Rafaela fez a Prova Brasil no ano de 2014. O resultado obtido por ela foi: de 20 questões de Língua Portuguesa ela acertou 17 e de 20 questões de matemática, ela acertou 19. A professora relatou que é o pessoal da SEDUC que aplica a prova e não avisa quando vai aplicá-la, comparando esta prática com o procedimento que ela adota quando vai aplicar suas provas, que segundo ela, também são provas surpresas, não avisa o dia antes de aplicá-la. Gisele afirmou que o pessoal da SEDUC ficou admirado pelo resultado obtido por Rafaela, parabenizando-a pelo ensino. De acordo com a professora, ao observar a Prova Brasil percebeu que os conteúdos desta prova eram os que ela já tinha trabalhado em sala de aula, questionando: “Não sei se acha que não trabalhamos.” (REGISTRO AMPLIADO, 18/08/2014). Em outro momento, Gisele relatou:

[...] Aí a Rafaela fez a provinha Brasil dela. Ela acertou 17 questões de português e 19 questões de matemática. Todo mundo ficou: “Oh”, abismado, falou: “Nossa, como que ela é inteligente”. Aí também vieram me parabenizar, né? Eu fiquei muito feliz. Eu falei: “Viu, os conteúdos que eu dou pra Rafaela não tá muito por fora do jeito que eu tô trabalhando com ela”. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Quando Gisele afirmou “Viu, os conteúdos que eu dou para Rafaela não tá muito por fora do jeito que eu tô trabalhando com ela” percebi que ela se sente insegura em alguns momentos em relação ao seu trabalho. Julgo que essa insegurança pode ser consequência de

como iniciou o seu trabalho como professora, bem como, da participação nas atividades do Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Com relação ao seu início de trabalho como professora, Gisele relatou que após uma das reuniões anuais do povo, Hozana

[...] perguntou, conversou comigo, ela falou assim: “Lá comentaram se você não quer assumir a sala de aula”. Aí eu falei: “Ah, eu quero! Mas eu nunca dei aula!” Porque eu fiz o... antigamente era magistério... o magistério até ajudava as pessoas. Mas eu fiz o colegial, que falava. Eu nunca tive nenhuma formação. Aí eu peguei a sala sem nenhuma formação. Pegava os livros mesmo. Eu não tinha esse coordenador [...]. Era bem difícil. Aí eu fui para Ouro Preto⁸³, fiz uma formação continuada lá, fiquei um tempo lá. Foi lá que eles me ajudaram mesmo a como colocar no diário os conteúdos, a planejar aula, a não ficar focado só naquele livro, né? (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

A professora Gisele também me contou um episódio que pode ajudar a entender porque se sente insegura. Segundo ela, uma vez a coordenadora do PNAIC

[...] falou assim: “Às vezes você atropela uma fase do conhecimento da criança.” Por não trabalhar... no 1º ano eu trabalhei muito o conteúdo do 2º ano com a Rafaela e agora no 2º ano eu tô trabalhando muito conteúdo do 3º ano com a Rafaela. Porque eu vejo, a Rafaela já divide, ela entende tudinho os conteúdos, se você conversa com ela, ela explica. Ela multiplica, tem horas que ela se perde, mas ela já entende. Ela lê as situações problemas assim e ela consegue resolver do jeitinho que ela entendeu. Então eu não cobro assim: “Ah, é tal cálculo. Você para e pensa Rafaela.” E ela faz. Mariana é assim também. [...]. Tem hora que eu fico pensando: “Será que eu tô exagerando muito, cobrando muito e tal?” [...]. “Você cuidado pra não tá acelerando uma coisa que era pra ela aprender depois e tal.” Mas se eu vejo que ela tá indo. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Além disto, Gisele afirmou que quando entrou para dar aula não entendia nada de escola indígena e nem o chefe de núcleo de educação escolar indígena Valdinei, sendo os dois “analfabetos nessa questão”, e, por isso, o que ela aprendia compartilhava com ele e o que ele lia e descobria compartilhava com ela. A professora relatou também que: “Eu falei pra ele dessas minhas dificuldades de aula, de sala de aula, que eu não era, não sou pedagoga. E não tinha formação nenhuma. Aí ele me inscreveu nesses cursos de formação⁸⁴.” (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Valdinei concordou com Gisele, afirmando que não recebeu nenhuma capacitação para desempenhar a função de chefe de núcleo de educação escolar indígena. Ele relatou que é chamado para reuniões de orientadores, supervisores e de prestação de contas, mas não

⁸³ Um dos municípios do estado de Rondônia.

⁸⁴ Referindo-se aos dois cursos de formação que ela fez, o Programa Gestar 1 – Gestão da Aprendizagem Escolar e Projeto Pró-Letramento em Matemática e Linguagem, e o que ela estava fazendo no momento, o PNAIC.

participou de nada relacionado à questão pedagógica, somente na questão técnica. (Entrevista Valdinei, 01/09/2014).

Neste sentido, Deivid critica a falta de capacitação dos e das professoras indígenas: “Acho que teria que ter mais esse empenho da educação escolar indígena pra capacitar os professores indígenas. Porque a Gisele ela é a capacitada, só que a capacitação dela não é do professor indígena. Ela recebe muita capacitação da escola não indígena.” (Entrevista Deivid, 11/09/2014).

Assim, verifiquei que Gisele e Mário não tiveram formação específica anterior para assumir suas aulas. No caso de Gisele a formação específica que teve foi após atuar como professora da escola indígena Ywará Puruborá, por meio do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural junto a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). As formações continuadas a que ela teve acesso até o momento do trabalho de campo não foram específicas, como já destacado por Deivid. A professora Gisele relatou que:

Eu nunca estudei em escolas indígenas. A minha mãe mais o meu pai moravam na cidade. Então eu fiz prezinho certinho, eu fiz do 1ª a 4ª série na cidade, que primeiro era série. Aí fiz a 5ª série em Costa Marques também. Eu nunca tive esse tratamento assim: “Ah você é indígena, você não vai estudar”. Não. Sempre estudei como uma pessoa não indígena mesmo na escola. A gente foi pra Seringueiras, terminei o 3º ano lá. Estudei sempre com não indígenas. Aí na faculdade e na formação continuada que eu estudei com professores só indígenas. Na faculdade que eu tive mais esse contato. E foi na faculdade que eu aprendi que a escola não indígena ela não ensina você valorizar sua cultura. Foi mais na faculdade que me despertou mais, ter que buscar, saber porque, conversar mais com a vó pra vó contar as histórias, porque isso, porque aquilo. Que ela já comentava. Mas eu nunca parava assim e ficava sentada perto dela especulando, né? “Vó mas porque vó, porque?” E depois que eu comecei a fazer a faculdade, antes dela falecer, quando ela contava uma história eu já queria saber porque. Muitas coisas que eu aprendi foi conversando com a vó. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

A história de vida de Gisele está estreitamente ligada a sua forma de atuar como professora. O fato dela ter sido alfabetizada e escolarizada em instituições não indígenas influenciou no seu “desinteresse” inicial pela sua cultura, ao afirmar que “Foi mais na faculdade que me despertou mais, ter que buscar, saber porque, conversar mais com a vó pra vó contar as histórias, porque isso, porque aquilo.” Desta forma, destaco o importante papel da UNIR, por meio do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, um curso específico para indígenas, no processo de revitalização da cultura Puruborá, pois como será melhor discutido a seguir, ao contribuir com a reflexão de que “a escola não indígena ela não ensina você valorizar sua cultura” e estimular a elaboração de projetos na escola Ywará Puruborá, esta universidade proporcionou que algumas práticas culturais dispersas pelo grupo fossem “revitalizadas”,

discutidas e até praticadas por meio da escola, como é o caso da prática da pintura corporal Puruborá.

Assim como Gisele, o professor Deivid foi escolarizado em escolas não indígenas e o contato com a cultura de seu povo se deu recentemente, por meio de projetos elaborados e executados na comunidade. No caso de Mário, ele só tem até o 4º ano do ensino fundamental e não tem nenhum tipo de formação específica. No entanto, as mães, as ex-estudantes, a Cacique, o chefe de núcleo de educação escolar indígena, a professora Gisele e o professor Deivid veem a aula de Língua Puruborá como de extrema importância, apesar das limitações pedagógicas e do conhecimento que o professor Mário apresenta.

A organização e o funcionamento da escola indígena Ywará Puruborá está estreitamente ligada a importância e o papel da cultura indígena e a cultura não indígena para os e as participantes. A professora Gisele, os professores Mário e Deivid e o chefe de núcleo Valdinei julgam que ambas as culturas são importantes na escolarização das estudantes.

Assim, na próxima subseção, descrevo e analiso a escola Ywará Puruborá como lugar de revitalização e divulgação da cultura indígena Puruborá, embora o trabalho com essa cultura na escola aconteça em situações específicas, uma vez que se tornou objeto de ensino, pela própria história de vida desse povo. Além disso, a professora Gisele e os professores Mário e Deivid não experienciaram durante a infância a **educação indígena**, portanto o que sabem e trabalham são conhecimentos que ouviram das pessoas idosas do povo.

5.2 O trabalho com a cultura indígena na escola Ywará Puruborá

O trabalho com a cultura indígena na escola Ywará Puruborá resulta da importância que a cultura possui para os e as participantes. Entretanto, destaco que a professora Gisele e os professores Mário e Deivid precisam ampliar a compreensão do que seja cultura, pois ao discorrerem sobre ela, centralizam a discussão sobre a Língua Puruborá, embora recolham e transmitam outras práticas culturais por meio da escola. Assim, parece que ela e eles acham que a escola Ywará Puruborá torna-se indígena por meio da aula de Língua Puruborá.

Valdinei julga importante o ensino da cultura indígena, valorizando-a, pois “[...] é o que eles querem resgatar [...]” (Entrevista Valdinei, 01/09/2014). Conforme mencionado por este chefe de núcleo de educação escolar indígena, o trabalho com a cultura indígena é feito como um “resgate”, uma vez que o povo Puruborá teve suas práticas culturais proibidas no decorrer da sua história de contato, mas como vive o processo de resistência, encontra-se e dispensa grande esforço “[...] em resgatar suas origens ancestrais, sua história de vida”, empreendendo-

se numa caminhada em busca de reconhecimento formal de sua identidade étnica (AMORIM, 2003, p. 15).

Desta forma, o professor Deivid acredita que o trabalho com a cultura indígena seja importante, porque se o estudante tiver aulas apenas de Língua Portuguesa e esquecer a língua materna, não terá acesso à sua própria raiz. (Entrevista Deivid, 11/09/2014).

Assim, conforme discutido anteriormente a Língua Puruborá é vista pelos e pelas participantes como língua materna e tem sido um elemento identificador da identidade deste povo, conforme aponta Deivid. Se do ponto de vista linguístico ela pode ser considerada extinta, não é assim que os indígenas ouvidos nesta pesquisa a consideram.

Da mesma forma que aponta Freitas (2003) em sua pesquisa com o povo Makuxi, a língua é vista pelos e pelas participantes como um símbolo, um ícone utilizado para preservação identitária e que fortalece a luta pelos seus direitos, inclusive o territorial. Neste sentido, ao apoiar-se na Língua Puruborá como um elemento da cultura, como um símbolo de sua identidade indígena e como uma forma estratégica e política diante das populações indígena e não indígena, em busca de seus direitos, a escola Ywará Puruborá garante o acesso a ela, o que está de acordo com o determinado pela legislação sobre educação escolar indígena, como defendido por Batista (2005), Belz (2008), Backes (2014) e Geraldo Ferreira (2007).

Valdinei mencionou que a cultura indígena é incluída no trabalho escolar por meio da aula de língua materna, ressaltando que é um “resgate”, porque tem estudantes indígenas que nunca tinham ouvido falar da língua e não sabiam falar. Mas acredita que para “resgatar” de forma mais rápida deveria se trabalhar mais por meio da participação “dos mais vividos”:

[...] contar mais história pros alunos na escola, por exemplo, seria uma ideia. Por exemplo, quem eu vejo mais lá é a Hozana, mas tem outras pessoas mais vividas, mas não no município né? Seria interessante se talvez convidasse pra falar sobre a etnia pra eles. Por exemplo, em Costa Marques parece que o mais velho vive lá. Acredito que sim. Não conheço tão bem o povo, né? Mas seria interessante se ele viesse e fizesse um trabalho de contar as histórias que ele sabe pros alunos se interessar mais, vamos dizer assim pela cultura deles, por aí. (Entrevista Valdinei, 01/09/2014).

Mário concordou com Valdinei ao afirmar que a cultura indígena se dá pelo trabalho com a língua materna e acha importante trabalhá-la, porque “Todo indígena tem que ter, se tiver oportunidade de estudar, estuda, né? Porque fortalece a cultura. E com a escola, com a língua materna aí fortalece muito a cultura do indígena. Até pra poder tá lutando pelos direitos, né?” (Entrevista Mário, 08/09/2014).

Assim, estudar a Língua Puruborá e saber sobre ela contribui para que as pessoas do povo se sintam e afirmem-se como indígenas, reivindicando o reconhecimento de sua

identidade. No contexto atual, afirmar-se como indígena garante alguns benefícios e é isto que os e as integrantes do povo estão fazendo. Por isso, o trabalho com a língua na escola, ao mesmo tempo em que permite “resgatá-la” para que não se perca, está ligada a (re)construção da identidade deste povo, empoderando-o diante da luta pelos seus direitos, podendo ser utilizada como no caso dos e das Xavante, em que a preservação da identidade indígena é uma estratégia para o grupo étnico e utilizada como instrumento de poder na negociação com os e as não indígenas. (SAWAIA, 1999).

Deivid também concordou com Valdinei e Mário sobre a questão do trabalho com a cultura indígena na escola, relatando que:

Rapaz, aqui na nossa escola nós tamo fazendo, que é sobre a língua, né? Isso daí é o primeiro passo do que foi feito. No momento eles só tão trabalhando a língua materna, porque não tem outro pra trabalhar artesanato, não tem uma criança homem pra gente trabalhar modo de como se flechar, fazer flecha. Só que a cultura tá sendo trabalhada que é a própria língua, né? (Entrevista Deivid, 11/09/2014).

Segundo Gisele, a cultura indígena é “um pouco” trabalhada na escola, no entanto,

Deveria ser mais, se a gente tivesse mais conhecimento. Porque [...] o que eu pouco sei foi por causa das pesquisas que eu fiz, o que eu pouco sei foi porque a vó⁸⁵ me passou. Mas assim aquela cultura tradicional mesmo, igual é das outras etnias, a gente não é. [...] Mas assim, tipo pinturas, a gente já fez esse tipo de trabalho na escola, a gente já trabalhou um pouco da história, foi envolvido todo mundo, não foi só com eles. E a gente não trabalhou mais com os pequeninhos, porque assim, cultura assim sobre língua, pintura, mito a gente conversa, mas não trabalha muito em si. Porque eu trabalho mais com eles conteúdos não indígenas. É o que eu mais trabalho com os meus pequenos. [...] A gente não trabalha, tipo, cestaria, não trabalha na escola, porque eu também não sei e nem uma das mães das meninas também sabe. Eu acho que a gente deveria saber mais, pra poder trabalhar mais. Mas infelizmente pra gente fica mais difícil. A gente não pode deixar morrer aquilo que a gente já tem. Isso daí a gente não deixa. Mas assim, cestaria, trançados, como caçar, pescar, que é muito bonito lá no papel, mas que nas escolas indígenas, porque eu converso e eu tenho bastante amigos que são professores, não é trabalhado nem na nossa escola e nem em escola nenhuma. Eu não vejo que tem esse trabalho em si, de cultura. Tá muito bonito lá no papel. “Ah, os trançados, não sei o que”, mas não tem. Até hoje não tem nenhum projeto político de escola assim que eu vi, que eu convivi com as meninas, que eu vi que tem mesmo assim aquele... como que eles conseguiram colocar no papel e como eles conseguiram trazer pra escola. É igual a nossa. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

A falta de mais conhecimento sobre a cultura exposta por Gisele e exemplificada por ela ao afirmar “A gente não trabalha, tipo, cestaria, não trabalha na escola, porque eu também não sei e nem uma das mães das meninas também sabe”, como já mencionado anteriormente, é

⁸⁵ Referindo-se a dona Emília.

consequência do fato da maioria do povo, especialmente os e as jovens, os e as adolescentes e as crianças do povo não terem vivido a **educação indígena** do povo, ao contrário, terem nascido, nascida, convivido, serem alfabetizados, alfabetizadas, escolarizados e escolarizadas em contextos não indígenas, conforme explica Gisele:

A culpa também não é nossa porque a gente não cresceu nesse ritmo igual os outros povos indígenas. Os outros povos indígenas desde pequeninhos já escutam seus pais falando porque moram lá, a língua deles, como foi o contato, diferente da gente. A gente não cresceu assim né?” (Relato de Gisele gravado em vídeo, 2012).

Ao contrário do que Deivid relatou “porque não tem outro pra trabalhar artesanato”, percebi que a cacique Hozana possui esta prática do artesanato, fazendo cocares, brincos, colares, pulseiras, palitos para cabelo, entre outros, utilizando como matéria prima sementes diferentes, penas de aves diversas, entre outros, inclusive expõe em eventos de artesanato, vendendo-os e contribuindo na sua renda familiar. Entendo que, neste caso, seria possível e interessante para os e as estudantes a articulação entre esta prática cultivada pela Cacique e o trabalho com a cultura indígena no cotidiano da escola.

Figuras 20 e 21– Artesanatos produzidos pela Cacique Hozana



Figura 20

Figura 21



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (FOTOS).

Sobre a participação “dos mais vividos”, Gisele afirmou que não é possível “Porque o tio Paulo não tem como, porque ele vive doente. E se ele vem pra cá e tem algum ataque? E a vovó faleceu. E os outros mais velhos moram em Guajará.” (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Entretanto, Gisele, juntamente com os professores Deivid e Mário fazem este trabalho de forma inversa. Em vez dos mais velhos virem até a escola, a escola Ywará Puruborá vai até os mais velhos, com o intuito de ter mais conhecimento sobre as práticas culturais do povo Puruborá e socializar com a comunidade. Neste sentido, a escola é fundamental para (re)construção da identidade do povo, especialmente neste movimento que ela está fazendo. Porém, parece que este processo não tem sido percebido pelos professores e pela professora, pois embora os e as participantes afirmem que o trabalho com a cultura indígena se dá por meio das aulas de Língua Puruborá, percebi que este trabalho também acontece no decorrer da elaboração e execução de projetos realizados pela professora Gisele, que por vezes contou com a ajuda dos professores Mário e Deivid. Ocorre que, boa parte desse trabalho visava cumprir as atividades obrigatórias do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, que a mesma concluiu em 2014.

As condições próprias da história desse povo, cujas pessoas viveram em contextos não indígenas, com pouca convivência com os anciões e as anciãs do povo, parece colocar para a escola uma tarefa muito específica: recolher e disseminar a cultura do povo, antes que se perca. Porém, este trabalho não parece ser desenvolvido de forma consciente pelos professores e pela professora, exceto em relação ao ensino da Língua Puruborá. Assim, o ensino da língua assume a centralidade quando se trata de falar da cultura do povo e outras práticas e histórias se fazem presentes no espaço escolar apenas em momentos específicos, não se configurando como um processo próprio de construção da escolarização específica desse povo.

As aulas de Língua Puruborá, denominadas pelos e pelas participantes como de língua materna, acontecem na escola e buscam envolver todos e todas as integrantes da comunidade, as estudantes matriculadas, os e as demais Puruborá interessados e interessadas e que podem participar das aulas.

A realidade da escola estudada se aproxima de outras escolas indígenas no Brasil, conforme já aponteí. Em relação à Língua Puruborá, o fato de seu ensino não estar atrelado a um processo de letramento, pois na escola Ywará Puruborá os e as estudantes recebem aulas de Língua Puruborá, mas não são ensinados na língua, torna-a um objeto de ensino escolar e não um veículo de comunicação.

O professor Mário é o sabedor indígena e estuda a Língua Puruborá a aproximadamente 11 anos. Mário me informou que em 2012 a Língua Puruborá foi homenageada durante uma semana no Museu Paranaense Emílio Goeldi, em Belém, estado do Pará. Segundo Mário “Foi legal hein.” O professor relatou que foram vários estudantes das escolas da cidade prestigiar o evento, informando que todo ano uma língua é homenageada neste museu. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2014).

A professora Gisele afirmou que Mário foi o que se interessou pela Língua Puruborá: “Estudava sozinho na casa dele. Ligava o som, o DVD lá⁸⁶, pediu da mãe, os DVD e ele estudava sozinho. Ninguém mais teve esse interesse, né?” (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

O professor Mário contou-me como surgiu o seu interesse em estudar a Língua Puruborá:

Interesse assim... quando eu via que tinha alguma coisa escrita na língua do povo Puruborá eu falei: “Eu vou aprender isso aqui” e já entrei de... eu falei: “Pra mim isso aqui, eu quero aprender.” Mas não com intenção de ser professor. Aí depois que surgiu a ideia de ter um professor. Daí, eu como tava mais adiantado, tô sendo professor. (Entrevista Mário, 08/09/2014).

Ao relatar “Eu vou aprender isso aqui”, Mário indica uma das suas identificações, um dos elementos que ele valoriza e empreende esforço para aprender, que neste caso, é a Língua Puruborá. Essa identificação e valorização possibilita que ele esteja professor, mesmo que ele não tivesse intenção de estar e ser, pois como exposto na seção anterior, ele sonha, deseja ou objetiva ver toda a comunidade aprendendo e falando nesta língua, que a língua tenha correspondência com a prática social ao afirmar que “[...] eu queria um dia chegar pra ver todo mundo assim, chegar numa casa e ver todo mundo tá ensinando seu filho [...]” (Entrevista Mário, 08/09/2014).

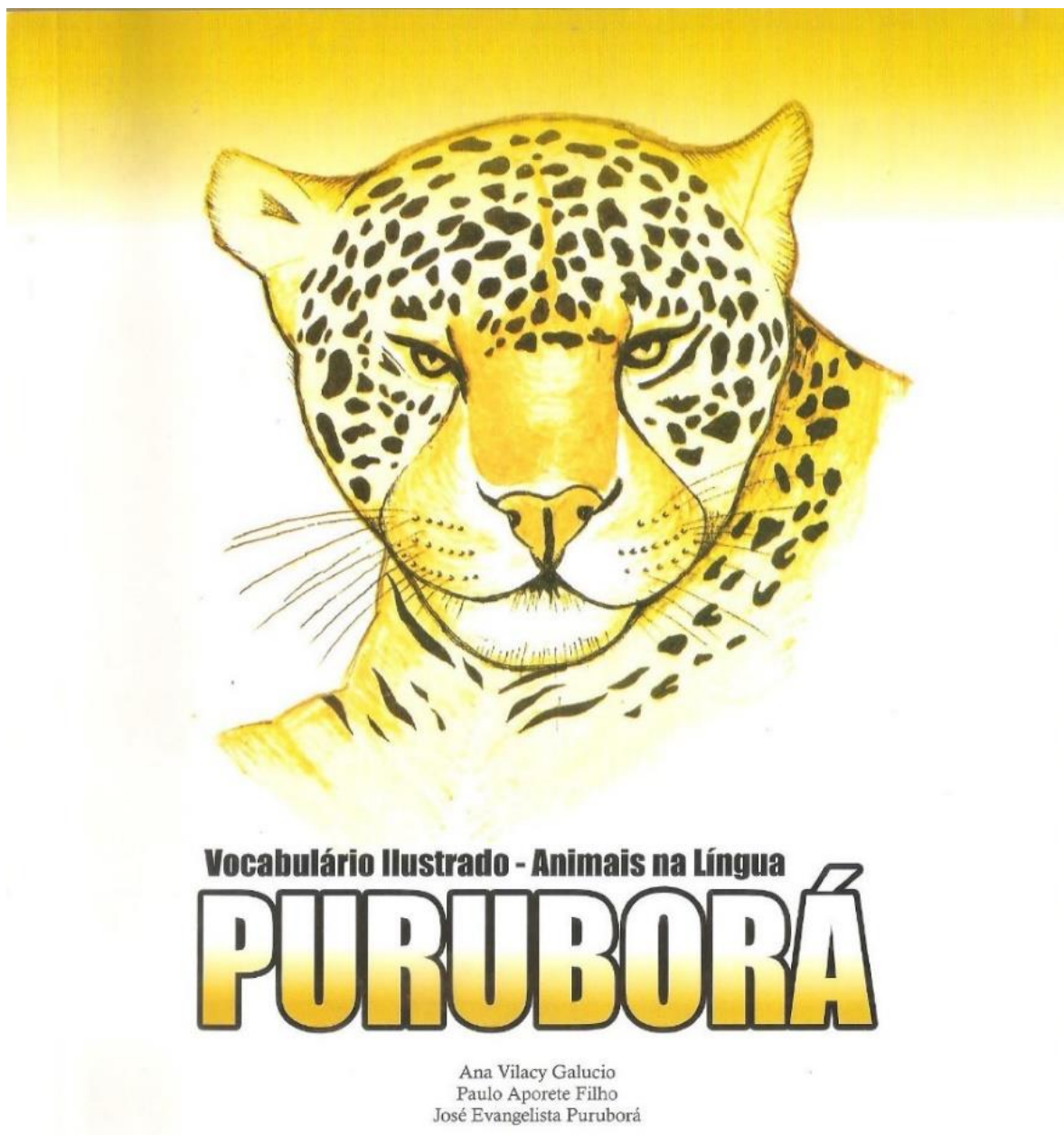
O professor Mário utiliza como recursos materiais os trabalhos desenvolvidos por diferentes pesquisadores e pesquisadoras, entre eles, o das linguistas Ruth Maria Fonini Monserrat e Ana Vilacy Galúcio, por meio dos quais foi possível obter algumas listas de palavras na língua materna, bem como, o vocabulário ilustrado – animais na Língua Puruborá, publicado em 2013 (Figura 22).

De acordo com Neves (2009) um dos desafios na construção da escola indígena intercultural é o limitado material didático diferenciado a que professores e estudantes têm acesso. Esta autora destaca que a falta de estudo descritivo e analíticos das línguas maternas de algumas etnias “[...] provoca impactos negativos na prática pedagógica no que se refere ao

⁸⁶ Segundo Gisele, os DVDs foram disponibilizados pela pesquisadora Ana Vilacy Galúcio.

material didático diferenciado, inexistente ou insuficiente, que por sua vez leva às comunidades e seus docentes a escolherem a língua portuguesa para a alfabetização nas aldeias [...].” (NEVES, 2009, p. 205).

Figura 22– Capa do vocabulário ilustrado – animais na Língua Puruborá



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (ESCANEADO).

O vocabulário ilustrado – animais na Língua Puruborá para o professor Mário é representativo:

Ah! Aquilo ali é a história, né? Como eu tava falando, aquilo quando eu comecei foi só as vogal e umas palavrinhas. Esse livro veio chegar aí o ano

passado pra gente, não, é o ano trazado chegou pra gente. Aí já veio já contemplando. Que eu comecei eu tinha pouca coisa. Tinha um livrinho fininho, alguma coisa só. Aí eu falei: “vou começar com isso aqui” e começamos, né? Mas isso aí já é fruto de muito trabalho, um trabalho com os outros mais velhos. [...] Assim, eu tenho assim, participação. Porque quando ela⁸⁷ veio fazer o trabalho eu já era o professor, né? Ela veio passou uma semana aí, fomos fazer um trabalho de aula, plano de aula, assim, como funcionava. (Entrevista Mário, 08/09/2014).

Mário afirmou que no começo trabalha mais o vocabulário e as palavras, mas “Depois com os mais avançados eu já vou fazendo umas histórias, já vou fazendo umas frases.” (Entrevista Mário, 08/09/2014). Durante a primeira ida a campo para obter as autorizações para a realização da pesquisa, presenciei cerca de 10 minutos de uma aula de Língua Puruborá dada pelo professor Mário. Embora as aulas aconteçam em conjunto com as crianças, neste dia estavam presentes apenas adultos, pois elas tinham sido liberadas. A aula foi desenvolvida da seguinte forma: Mário escreveu algumas palavras na Língua Puruborá no quadro, ele aguardou os e as presentes copiarem. Quando ele e elas copiaram, ele leu cada palavra, pedindo para cada um individualmente repetir as palavras em voz alta. Quando alguém não pronunciava da forma correta, ele repetia a palavra e pedia para a pessoa repetir em voz alta até o som sair corretamente. (REGISTRO AMPLIADO, 05/03/2014).

Segundo o professor Mário, todas as e os estudantes estão no 1º ano na Língua Materna e o trabalho envolvendo crianças e adultos não atrapalha. Percebi que Mário e as outras pessoas adultas que participam da aula de Língua Puruborá aparentam ter paciência com as crianças e suas “agitações”, especialmente, com Katiely que apresenta dificuldades na leitura das palavras em Língua Puruborá. Em um momento durante a observação em sala de aula, Mariana afirmou que Maria Paula lia melhor que Katiely as palavras na Língua Puruborá e Marcela comentou: “Acho que é porque ela tem vergonha. Já falei para ela não ter vergonha, nós estamos aprendendo. Elas sabem igual a gente. Estamos aprendendo. Somos todos alunos.” (DIÁRIO DE CAMPO, 11/02/2015).

Ao afirmar que “Estamos aprendendo”, Marcela remete ao processo construtivo em que a Língua Puruborá se encontra. Neste sentido, Dulce, ex-estudante e mãe da estudante indígena Mariana, ao afirmar a importância do trabalho com a língua, relatou:

E a gente não pode exigir muito porque está todo mundo, precisando mesmo. Que até o professor, ele dá aula e tudo, mas ele não aprendeu, ele não sabe muita coisa assim, de criança. Tá começando agora também né? Então a gente não pode exigir, essas coisas, muita coisa dele, porque ele tá aprendendo também, né? Mas eu acho que é muito importante, tanto pras crianças, quanto

⁸⁷ Referindo-se a pesquisadora Ana Vilacy Galúcio.

pra ele, pro professor, pro grupo, pra nós, pra todo mundo. Acho que é bom demais!” (Entrevista Dulce, 02/09/2014).

Durante as observações em sala de aula, percebi que a metodologia observada na primeira ida a campo é bastante utilizada pelo professor Mário e que o vocabulário ilustrado – animais na Língua Puruborá é bastante utilizado por ele e esse material é também nomeado por ele e pelos moradores e pelas moradoras de “livro de língua materna”.

O trabalho com o vocabulário ilustrado baseia-se na memorização da grafia, do significado das palavras e das frases que o livro contém e também de seu som. Em outro momento, no decorrer da aula do professor Mário, Katiely relatou que já tinha lido as palavras na Língua Puruborá escritas no quadro com letra b duas vezes, e, por isso, Mário disse: “Mas já decorou? Vocês acham que é assim.” (REGISTRO AMPLIADO, 22/08/2014). As cenas 1 e 2 demonstram como esse trabalho estava sendo realizado durante o tempo em que permaneci em campo.

Cena 1– O trabalho com o vocabulário ilustrado – animais na Língua Puruborá (Situação 1)

Cada estudante chegou e pegou com Mário um livro com vocabulário ilustrado de animais na Língua Puruborá. Cada uma foi para sua carteira ler as páginas das letras que estão estudando: Rafaela e Mariana estão estudando a letra K. Katiely está estudando a letra B. Mário chamou Maria Paula para ler algumas palavras do caderno dela e direcionou que ela copiasse aquelas palavras nas linhas deixadas por ele abaixo.

Depois de uns 15 minutos que Rafaela, Mariana e Katiely estavam fazendo leitura no livro da língua materna, Mário pegou os livros e deu uma folha sulfite em branco para elas escreverem as palavras que lembrassem da letra que estavam estudando. (REGISTRO AMPLIADO, 18/08/2014).

Cena 2– O trabalho com o vocabulário ilustrado – animais na Língua Puruborá (Situação 2)

Por volta das 15h59m Mário pediu para Mariana fechar o livro e disse para ela as palavras iniciadas com a letra K do livro da língua materna em Língua Portuguesa e ela respondeu na Língua Puruborá. Mariana errou apenas duas palavras.

Após perguntar todas as palavras para Mariana, Mário pediu para Katiely fechar o livro e disse para ela as palavras iniciadas com a letra B do livro da língua materna em Língua Portuguesa para ela responder na Língua Puruborá. Katiely apresentou muita dificuldade, por isso, Mário disse as palavras em Língua Puruborá para ela dizer o que significava em Língua Portuguesa. Katiely errou algumas palavras, mas apresentou menor dificuldade. (REGISTRO AMPLIADO, 22/08/2014).

Outra atividade que é bastante trabalhada por Mário é o ditado. Quando realiza o ditado, ele anteriormente trabalha algumas palavras na Língua Puruborá com uma letra específica, ou seja, copia as palavras no quadro, lê todas elas, solicita uma leitura individual de cada estudante (em voz alta), posteriormente, uma leitura coletiva com todos e todas presentes (em voz alta) e então, solicita que fechem os cadernos, entrega uma folha sulfite para cada estudante, direciona

a colocarem o nome e a data da atividade e inicia o ditado. Quando finaliza o ditado das palavras na Língua Puruborá, Mário solicita as folhas para corrigir as grafias, devolve para as e os estudantes olharem as palavras que estão grafadas erroneamente e devolver para ele, pois guarda todas as atividades realizadas pelas e pelos estudantes em pastas.

Nessas atividades de ditado, Mário consegue trabalhar a memorização, a atenção, a percepção e a grafia das e dos estudantes. Na cena 3 é possível perceber que esse tipo de atividade é bem positiva nos processos de ensino e de aprendizagem.

Cena 3– Ditado de palavras na Língua Puruborá

Por volta das 16h35m Mariana e Katiely pediram para beber água na Língua Puruborá. Mário permitiu. Quando voltam, Mariana vai até minha mesa, olha as palavras do ditado que eu havia escrito e diz: “tá certo.” Foi para a sua mesa, olhou sua folha, voltou em minha mesa e disse: “não tem esses dois acentos não”, apontando para uma das palavras que eu tinha registrado.

Por volta das 16h36m Mário reiniciou o ditado. Mário dita a palavra “xia”. Mariana registrou a palavra e disse: “Professor você já deu xia.” Mário respondeu: “Não tem problema não.” (REGISTRO AMPLIADO, 01/09/2014).

No entanto, a repetição dessa atividade causa o desinteresse das estudantes crianças. Além disso a atividade torna-se demorada, pois há uma pausa prolongada entre uma palavra e outra e neste intervalo as crianças ficam ociosas, o que causa cochichos e brincadeiras durante sua aula e traz incômodo para o professor.

Mário encontra algumas dificuldades no domínio da Língua Portuguesa, as quais se refletem no ensino da Língua Puruborá. Durante uma aula de Mário, percebi que ele não pontua o texto e perguntei se colocava ponto na Língua Puruborá, ele disse que não e completou: “Eu não uso não.” (REGISTRO AMPLIADO, 20/08/2014).

Essa limitação de Mário é indicada pelo chefe de núcleo de educação escolar indígena Valdinei, após a gravação de sua entrevista. Valdinei relatou que Mário ainda está concluindo o ensino fundamental, por isso, apresenta dificuldades na gramática e que ficou de disponibilizar uma para Mário estudar, mas que ainda não tinha conseguido um bom livro de gramática. Valdinei acredita que melhorando na gramática em Língua Portuguesa, o professor Mário também melhorará na Língua Puruborá. (DIÁRIO DE CAMPO, 01/09/2014).

Considero pertinente a relação estabelecida por Valdinei, de que o fato do professor Mário ainda estar concluindo o ensino fundamental influencie nas limitações que ele apresenta no decorrer de suas aulas. No entanto, mesmo diante destas limitações e do limitado vocabulário da Língua Puruborá que é dominado pelo professor, pelos e pelas estudantes, Mário trabalha com produção de textos, como podemos observar na cena abaixo.

Cena 4– Atividade de produção de texto realizada pelo professor Mário

Mário fez o encaminhamento inicial: iríamos fazer uma história com desenho nesse dia. A história e o desenho poderiam ser do que gostamos de fazer, do que não gostamos, de animal, da nossa família, sobre qualquer coisa. Ele entregou uma folha sulfite para Mariana, Katiely e para mim.⁸⁸

Mário escreveu algumas palavras na Língua Puruborá para Maria Paula ir copiando, enquanto Mariana, Katiely e eu desenhávamos e escrevíamos nossas histórias. Mário ficou sentado na sua mesa, folheando, vendo e lendo algumas palavras na Língua Puruborá registradas em um dos seus cadernos.

Mariana perguntou: “Professor tem elefante em nosso livro?” Mário respondeu: “Não, mas não tem problema, a gente coloca em Português as palavras que não tiver.”

Por volta das 15h47m Maria Paula terminou de copiar as palavras e foi mostrar e ler as palavras na Língua Puruborá para Mário na mesa dele.

Enquanto eu terminava o meu desenho, Mariana disse que ele estava bonito e me perguntou: “Cadê o bicho? Tem que fazer um bicho!” Respondi a ela que podia não ter bicho. Passados cerca de 2 minutos, Mário perguntou se eu tinha terminado o meu desenho. Respondi que sim e ele pediu para ver, foi até sua mesa e começou a escrever minha história na Língua Puruborá.

Por volta das 16h04m, enquanto Mário estava escrevendo minha história em Língua Puruborá, ele leu: “As nuvens tão lindas” e disse: “Nuvens eu não sei.” Mencionou que iria colocar em Língua Portuguesa o que ele não sabia.

Por volta das 16h13m Katiely disse: “Que horas você vai dar aula professor?” Mário estava traduzindo meu texto e demonstrou não ter ouvido.

Mário escreveu minha história em Língua Puruborá em outra folha e devolveu-me o desenho para que eu copiasse a história na Língua Puruborá (Figura 23). Foi para o quadro escrevê-la, orientando Mariana e Katiely a também registrarem minha história em uma folha sulfite, que depois iríamos ler juntas. (REGISTRO AMPLIADO, 20/08/2014).

O trabalho com produção de textos está relacionado à importância atribuída à escrita e ao apoderar-se desta ferramenta, este povo a utiliza de forma bem específica. Assim, recorrendo a afirmativa de Neves (2009, p. 234) ao se referir aos povos indígenas pesquisados por ela, a escrita para o povo Puruborá, além de representar a resistência e o protagonismo dos e das indígenas, não diz respeito apenas a questões imediatas, como por exemplo, a elaboração de uma lista de compras, “[...] mas se inscreve como objeto cultural, que em uma linguagem poética narra acontecimentos e história do povo, como ampliação de um recurso de memória [...]”. Para a autora, os povos indígenas, ao apoderarem-se da cultura escrita, reinventaram esta prática social que anteriormente era colonizadora e utilizada para fins integracionistas e, atualmente, a ressignificaram, utilizando-se dela para fins interculturais.

⁸⁸ Nesse dia, Mariana se sentou próxima a mim, uma carteira na minha frente. Rafaela não foi à escola neste dia, pois tinha ido pescar com sua avó.

Figura 23– Minha história escrita em Língua Portuguesa e Língua Puruborá



Nuvens são lindas!

Eu gosto de nuvens! Elas são tão lindas! Às vezes consigo ver algumas nuvens com formato de animais. Eu já vi pato, elefante, urso, pássaros e muito mais. Já vi outras coisas nas nuvens também: crianças, barcos, entre outros. Acho que os pássaros gostam de voar entre as nuvens. Eles parecem felizes. Talvez acham as nuvens lindas, como eu as acho. Ah! As nuvens são tão lindas!

NUVENS ATOT DEDE

'OT KE NUVENS ATOT dede 'OT dopa mū WEWAP NUVENS ET
dʒi māxajã dede ET dopa COISAS NAS NUVENS beroa'et māap
ENTRE OUTROS māxajã KE DE VOAR ENTRE AS NUVENS 'ET PARECEM
FELIZES TALVEZ ACHAM AS NUVENS atot 'OT'O ACHO bā AS
NUVENS SÃO atot dede

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (ESCANEADO).

Como citado, mesmo diante das limitações pedagógicas e do conhecimento que o professor Mário apresenta, os e as participantes da presente pesquisa veem a aula de Língua Puruborá como de extrema importância.

Assim, de acordo com Helena ela acha importante o trabalho com a língua “[...] porque minha mãe nunca... minha mãe não sabe falar. E ela também nunca passou isso pra nós. E agora

a gente tá tendo a oportunidade de um professor passar pra nós. É bom que a gente aprende e passa pros nossos filhos.” (Entrevista Helena, 11/09/2014).

Percebi a existência da necessidade da Língua Puruborá ter correspondência com a prática social ao Helena, ex-estudante indígena, relatar “É bom que a gente aprende e passa pros nossos filhos.” Embora, como já citado, a língua seja um elemento identificador da identidade do povo Puruborá e, por isso, possa existir esta necessidade, é importante a recordação de que este não é o único povo indígena nesta situação, uma vez que de acordo com Freitas (2003) para algumas populações indígena a língua materna é a Língua Portuguesa, em que coube à escola fornecer o primeiro contato com a língua tradicional, ocupando por isto a posição de segunda língua e, em alguns casos, o tratamento de língua estrangeira.

Para Marcela a importância da língua pode ser comparada à importância do território: “Ah, porque a gente precisa saber da nossa língua, porque um índio sem a sua língua materna, eu acredito que é um índio... É mesmo que não ter a sua terra, né?” (Entrevista Marcela, 08/09/2014). Esta afirmativa resume a importância atribuída à língua pelo povo da aldeia Aperoi. E esta valorização parece justificar a centralidade que é dada ao seu ensino, como a mais importante atividade cultural na reafirmação da identidade desse povo.

No entanto, embora julguem importante o ensino da Língua Puruborá na escola, além das estudantes matriculadas, apenas Hozana, Deivid, Helena e Marcela participam com regularidade dessas aulas. Gisele justificou sua ausência nas aulas devido às etapas da graduação que realizava na universidade e quando estava na aldeia utilizava esse tempo para fazer planejamento, corrigir e confeccionar as atividades extras. No entanto, destacou que as estudantes já sabem falar frases na Língua Puruborá, como pedir para beber água e ir ao banheiro. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2014).

Gisele relatou que acha legal e importante a aula de Língua Puruborá e que antes assistia às aulas, mesmo não tendo facilidade na fala e pronunciando as palavras de forma incorreta. Segundo a professora:

Eu acho interessante e eu estímulo as meninas a fazer a aula. Eu falo pra elas: “É importante sim pra vocês aprender.” Eu acho bem bacana. Eu acho legal. Quando chega alguém eu estímulo elas: “Fala tal coisa pra pessoa ver como você sabe falar.” “Que legal que você fala.” Eu falo pra elas que é bonito, que é legal. Que elas têm que fazer. Eu dou esses estímulos pra elas. “Pra vocês é mais fácil aprender do que pra mim, porque eu já tô velha, não consigo falar muito direito. Mas vocês falam bem. Vocês têm que fazer aula do professor sim. A aula é bem legal.” (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Observei uma cena em que Gisele exemplifica isto:

Cena 5– Exemplificando o “Fala tal coisa pra pessoa ver como você sabe falar”

Por volta das 08h52m Hozana, Antonio Puruborá e sua esposa⁸⁹ chegaram à escola para olhá-la. Assim que chegou, Hozana perguntou a Gisele se Katiely e Maria Paula não tinha ido. Gisele disse que não. Enquanto olhava a escola, Antônio disse: “Ficou boa a escola.” A esposa de Antonio comentou com Hozana: “Seria bom se a cozinha fosse lá fora.” Hozana concordou.

A esposa de Antonio disse para Gisele: “Você tem que ensinar seu tio falar na língua⁹⁰.” Gisele mencionou que Mariana e Rafaela já sabiam falar algumas frases e pediu para elas pedirem para beber água na Língua Puruborá. Elas falaram. Hozana deu um livro da língua materna para a esposa de Antonio levar. (REGISTRO AMPLIADO, 02/09/2014).

De acordo com Dulce, Mariana gosta da aula de Língua Puruborá. Lúcia mencionou que suas filhas não gostam das aulas de língua, porque não entendem. Em outro momento, ela afirmou que as filhas relatam que estão gostando, mas acham difícil de falar, mas esta mãe expressa a importância de suas filhas aprenderem a Língua Puruborá: “Ah! Pra mim um pouco. Que a gente tudo tem que aprender, né? Mas não que... às vezes é bão, às vezes não. [...] Mas, tudo tem que aprender um pouco, né? Elas tá aí pra aprender tudo um pouquinho.” (Entrevista Lúcia, 09/09/2014).

Ana afirmou que sua filha Rafaela “não gosta muito não” de estudar a Língua Puruborá, pois “Ela acha difícil. E quando tá gripada então, ela fala: ‘Mãe, hoje eu não vou estudar a língua materna’. Eu falo: ‘Mas você vai, ao menos você fica ouvindo. Se você não conseguir falar...’ É bem puxado, né? A língua materna.” (Entrevista Ana, 09/09/2014).

Nas entrevistas individuais com as estudantes Katiely, Maria Paula e Mariana, elas relataram que gostam das aulas de Língua Puruborá. Já a estudante Rafaela disse que gosta um pouco, confirmando o que sua mãe contou e destacou que gosta de ler, desenhar e fazer histórias nestas aulas.

A análise da organização e funcionamento do cotidiano da escola, bem como os diálogos estabelecidos com os profissionais que nela atuam evidencia uma cisão entre o trabalho com os conteúdos curriculares e o trabalho com a cultura indígena. A cultura indígena entendida como o trabalho com a Língua Puruborá é considerada responsabilidade do professor Mário, já os conteúdos não indígenas são atribuição da professora Gisele que dedica a maior parte do tempo a este trabalho, embora tenha desenvolvido projetos relacionados às práticas culturais tradicionais do povo Puruborá em momentos específicos.

⁸⁹ Antonio Puruborá é primo de Hozana que reside no município de Porto Velho. Na época ele era candidato a deputado estadual e estava fazendo a sua “candidatura”. Havia ligado um dia anterior para Hozana dizendo que ia para Costa Marques com sua esposa e queria que ela fosse junto. Estavam indo e resolveram passar na escola para dar uma olhada.

⁹⁰ Ela relatou que na “candidatura” dele pediram para falar na língua. Ele disse que respondeu que se falasse na língua as pessoas não ia entendê-lo. Tinha que falar Português mesmo.

Durante o período em que permaneci em campo, não presenciei nenhum momento em que Gisele tenha trabalhado a cultura indígena durante suas aulas. Tive acesso apenas às descrições orais e escritas de outras situações desenvolvidas por ela em momentos e anos anteriores e percebi que, para a professora, trabalhar com a cultura indígena na escola se restringe a trabalhar com a Língua Puruborá e esta é a tarefa do professor Mário. A ela cabem apenas esses trabalhos esporádicos: “É igual o PNAIC. Eu também já questionei. O Mário ele tinha que fazer o PNAIC, porque ele contextualizava, ele tirava da Língua Portuguesa e colocava na língua materna. E eu já falei isso pro Valdinei. Eu já falei pro Valdinei conversar isso com ele. Pra colocar ele o ano que vem.” (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Isto me instigou a pensar nas razões pelas quais a professora construiu essa concepção e atuação e percebi que ela é decorrente de várias questões, dentre as quais destaco: sua história de vida que transcorreu em contextos urbanos, privando-a da possibilidade de viver sua infância e juventude nas tradições de seu povo; sua história de escolarização transcorrida em escolas não indígenas e a formação para a docência no ensino superior voltada para uma área de atuação mais filosófica e política, com enfoque menos específico nos anos iniciais do ensino fundamental, além da formação continuada a que ela está tendo acesso transcorrer em programas voltados para a realidade de escolas não indígenas.

Assim posso inferir que o trabalho com a cultura indígena apenas por meio de projetos específicos, sem de fato inserir essas práticas no cotidiano de suas aulas, decorre da forma como ela se apropriou dos conhecimentos teóricos e práticos que a universidade proporcionou. Além disto, ao acreditar que a inclusão da cultura se dá pelo trabalho na Língua Puruborá, a professora Gisele parece não se sentir responsável por esta tarefa, já que este é o papel do professor Mário, o que ocasiona uma cisão dentro da escola, influenciando sua organização na divisão de horário e atividades. Assim, embora as atividades pudessem ser feitas por meio do trabalho coletivo entre a professora e os professores, ela e eles as dividem e assim as estudantes também acabam por construir uma visão cindida do processo de aprendizagem escolar e cultural.

Embora, durante o trabalho de campo, Gisele tenha me mostrado vários projetos desenvolvidos na escola, a partir das atividades obrigatórias do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural e que proporcionaram alguns conhecimentos de práticas culturais tradicionais do povo Puruborá às estudantes, e, por isso, estão ligados à revitalização dessas práticas e da identidade indígena deste povo, foi possível perceber que a professora não conseguiu integrar essas práticas ao processo de ensino cotidiano.

Conforme Gisele esclarece em seu Trabalho de Conclusão de Curso, a formação a que teve acesso no ensino superior estava voltada para a atuação em conteúdos mais amplos, voltados aos e às estudantes dos anos finais do ensino fundamental:

[...] O curso teve a duração de cinco anos, onde nos três primeiros fiz o ciclo de formação básica com atuação nos anos iniciais do ensino fundamental e os dois últimos anos finais fiz o ciclo de formação na área específica das Ciências da Sociedade Intercultural, que me habilita para lecionar as disciplinas de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Antropologia. (MONTANHA, 2014, p. 11)

Esta formação talvez não tenha oportunizado a discussão de práticas mais focadas nos anos iniciais. E isso somado à formação continuada ocorrida em programas nos quais também não se discutia a realidade indígena pode ter fortalecido uma prática em que a realidade indígena não tenha se enraizado.

Ao contrário de Gisele, Deivid frequentou um curso de formação (Projeto Açaí) voltado para a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, específico para a realidade indígena. E foi com ele que Gisele conseguiu desenvolver algumas atividades em que ocorreu a integração da cultura em suas aulas por meio da Língua Puruborá. Um exemplo desse trabalho foi relatado por Gisele durante a minha permanência em campo:

À noite depois da janta, Gisele mostrou-me as fotos da execução de um dos projetos, desenvolvido anteriormente com a ajuda de Deivid, ainda quando a escola funcionava na estrutura anterior. De acordo com Gisele, ela fez algumas aulas expositivas sobre a preservação, sobre o tempo de vida de alguns animais e algumas atividades (Figura 24 e 25). Segundo ela, Deivid trabalhou os nomes de alguns animais na Língua Puruborá (Figura 26), sendo que ela fez um jogo de perguntas e respostas (Figura 27) e ele um jogo de achar os nomes dos animais na Língua Puruborá (Figura 28). Gisele relatou que depois dessas atividades na escola, ela, Deivid e as estudantes foram para a parte prática do projeto: visitaram a mata localizada na fundiária de sua casa, explorando como o lixo polui as matas e como fazer para evitar essa poluição (Figuras 29 e 30). (DIÁRIO DE CAMPO, 28/08/2014).

Destaco que essas aulas expositivas associadas às aulas práticas são importantes e podem facilitar o processo de aprendizagem de conteúdos curriculares e atitudinais, pois além de possibilitar a informação acerca dos conteúdos sobre a preservação e a importância desta para a sobrevivência das pessoas e dos animais, podem contribuir para a construção de atitudes das estudantes em relação ao meio ambiente.

Além disto, podem se tornar excelentes oportunidades para a exploração dos assuntos sobre o território Puruborá, a importância da preservação deste para a sobrevivência física e cultural desse povo indígena.

Figuras 24 e 25– Aula expositiva de Gisele e atividade feita em sala de aula⁹¹



Figura 24

Figura 25

será que ele é realmente imediatamente o xetico - mas de qual o xetico?

Animais	Anos
Jabuti	80 a 100
Anta	35
Onça Pintada	20 a 25 anos
Tamanduá Bandeira	15 anos
Quati	15 anos
Cutia	18 anos
Paca	18 anos
Coelho	5 a 10 anos
Macaco-prego	40 anos
Raposa	10 anos

Fonte: Material disponibilizado por Gisele (FOTOS).

Figuras 26 a 28– Trabalhando os nomes dos animais na Língua Puruborá e brincando com as estudantes

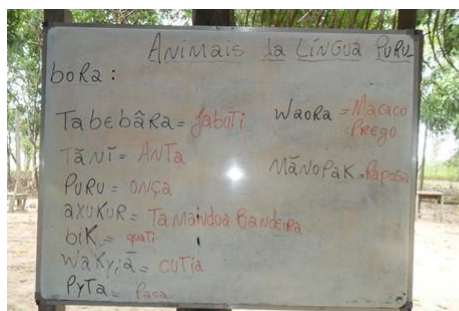
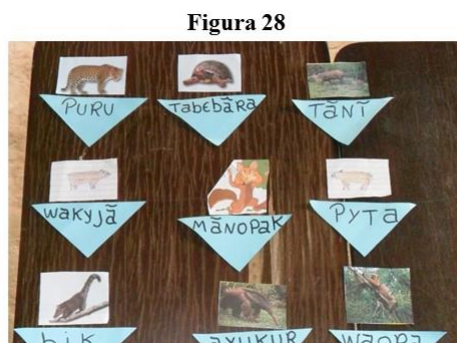


Figura 26



Figura 27



Fonte: Material disponibilizado por Gisele (FOTOS).

⁹¹ Alterei as figuras 24, 27 e 29 com o intuito de preservar a imagem dos rostos das estudantes.

Figuras 29 e 30– Aula prática: visita a mata localizada na fundiária da casa de Gisele

Figura 29



Figura 30



Fonte: Material disponibilizado por Gisele (FOTOS).

Assim, percebi que a professora Gisele precisa expandir sua compreensão de que o trabalho com a cultura também é de sua responsabilidade e precisa ser mais cotidiano e integrado com o trabalho com a Língua Puruborá, disseminando no dia a dia as demais práticas culturais “resgatadas” pelos projetos executados na escola. Gisele afirmou que:

[...] Eu mesmo também não participo das aulas de língua materna, eu não me envolvo muito assim. Só os projetos, quando a gente faz projeto, eu e o Mário, aí a gente trabalha junto. Mas quando é as aulas deles de língua materna em si, que envolve a língua, eu não me meto muito nas aulas dele. Eu acho que ele planeja as aulas dele, ele dá. Se ele precisa de alguma coisa, ele vem e conversa comigo. Se eu preciso de alguma coisa eu converso com ele. [...] (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Durante conversa com Gisele, compartilhei com ela meu desejo de pintar minhas pernas, com a pintura tradicional. Gisele relatou que a prática da pintura entre eles e elas iniciou-se após a efetivação de uma pesquisa que ela e Deivid fizeram acerca dos mitos e da pintura tradicional. Ela me mostrou algumas fotos do dia em que juntamente com Deivid, ensinaram as estudantes como era o processo de pintura e pintou os rostos das estudantes. Gisele afirmou que só Deivid consegue fazer a pintura, pois ela não tem uma coordenação motora muito boa. (DIÁRIO DE CAMPO, 16/09/2014).

A professora Gisele afirmou que ao pesquisar sobre essa prática cultural, ela trabalhou, juntamente com o Deivid, com os interessados e as interessadas:

E aí quando a gente foi pra descobrir as pinturas, as histórias, não teve como o tio Paulo vim, então só foi eu lá. Eu e o Deivid. Mas a gente chegou aqui, trabalhou no projeto. Não ficou assim, sabe, só comigo. Não, as pinturas foi divulgada. Tanto que o Deivid hoje em dia pinta todo mundo aqui na comunidade e até pessoa que não é da comunidade o Deivid pinta. A gente repassou os traços tudinho. Não ficou só comigo e com o Deivid. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Em outro momento, Gisele relatou que procederam da mesma forma em relação aos mitos, utilizando a escola para compartilhar esse conhecimento com a comunidade:

[...] Porque o do fogo a gente conversou, o da pintura a gente também já conversou, da origem da língua e da origem do povo. Tanto que esses dois outros mitos foi trabalhado na escola, eles foram ilustrados. Aí a gente já trabalhou também na escola, como que era as brincadeiras dos mais velhos, as crianças mesmo fizeram pesquisa, como que era as casas, como que eles se viam como povo, a gente fez todos esses projetos com a comunidade. Não foi uma coisa fechada, da gente, e nem foi só da escola. Foi aberto. A gente convidou todo mundo. Daí foi eu e o Mário que trabalhamos o projeto. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Além disto, a professora Gisele já utilizou a escola como lugar que possibilitou a reflexão sobre a história do povo Puruborá, suas práticas culturais e suas ausências, como foi possível perceber ao assistir alguns vídeos da execução do projeto “História Tradicional do Povo Puruborá: narrativas da escola indígena Ywará Puruborá”, desenvolvido em 2012 por Gisele com ajuda de Mário, que contou com a participação dos e das estudantes da escola, dos moradores e das moradoras próximas (crianças e adultos), inclusive o da Cacique. Abaixo trago algumas falas extraídas desses vídeos para exemplificar o que aqui foi apontado.

Chegar na sua casa e falar que você tem que sair porque você não é, alegando que nunca te viu, chegou lá a primeira vez e fala: “não você não é uma índia [...]”. Te dá um prazo e vocês são obrigados a sair. Nosso histórico, a história do nosso povo não é feliz, não é feliz em nada, ela é triste. Já em 99 pra 2000 que o ressurgimento começa um pouco a melhorar, mas ainda não é o bom, né. (Relato de Gisele gravado em vídeo, 2012).

Aí eu vejo gente que não tá nem interessada ver como é a história do povo, pra poder defender o povo e ver como o povo sofreu pra hoje a gente tá aqui né, menino que tá aí tem que vim pra escola aprender a história do povo, ver como que foi a coisa, pra você ter um sentimento de luta daqui pra frente. (Relato de Mário gravado em vídeo, 2012).

Por meio desse projeto, Gisele proporcionou ainda a reflexão sobre a imagem dos e das indígenas construída e o papel que as escolas não indígenas e para índios(as) teve e têm na veiculação e transmissão dessa imagem, o que intensifica o preconceito e a discriminação

existentes contra os e as indígenas, inclusive as e os “ressurgidos e ressurgidas”, como é possível perceber na cena 6 e no relato abaixo.

Cena 6– Reflexão sobre a imagem dos e das indígenas construída e que é veiculada e transmitida nos livros didáticos

Um primo de Gisele estava segurando um livro com imagens de indígenas na época do primeiro contato e os portugueses explorando os e as indígenas e Gisele estava explicando: “E ensinaram nas escolas, na escola indígena, na escola não indígena, e aí quando a gente sai na rua e alguém pega e fala assim: ‘Mas você não é índio’, aonde vocês acham que eles aprendem que índio tem que ser daquele jeito lá? Aonde começa o preconceito contra os indígenas?”. Uma das participantes respondeu que era na escola. Gisele pediu para os e as participantes olharem as imagens do livro que o primo de Gisele segurava na frente e perguntou se alguma vez eles e elas tinham se questionado sobre aquelas imagens. Uma das primas de Gisele disse que não. Gisele pediu para se atentarem nas imagens. Levou livros diferentes e pediu para os e as participantes mostrarem as imagens dos livros.

Gisele pediu para olharem o que era ensinado nas escolas não indígenas, dizendo: “Quando eles falam de índio eles incluem todo mundo, tá. Eles não especifica não, esse é tal povo. Cada nação tem seu jeito de se ver, o jeito que eles pensa que são os povos indígenas. Oh, vocês conseguem se ver? A nossa moradia são assim? O livro didático ensina a realidade indígena no Brasil?”. Os e as participantes disseram que não. Gisele confirmou que não e acrescentou: “É triste”. “O livro didático lá mostra que o índio é nu, pintado, correndo de tanga e ainda coloca lá que o índio não trabalha tá. Ali pode ver que os índios estão só caçando, pescando. Isso é o que as criancinhas, isso é ensinado pra nós que somos indígenas e a gente sabe a realidade, imagina as criancinhas. Olha só de onde vem o preconceito”. (Cena de um dos vídeos do projeto “História Tradicional do Povo Puruborá: narrativas da escola indígena Ywará Puruborá”, 2012).

Voltando a atividade de antes, por que será que o livro didático ensina que o índio tem que ser daquele jeito? Por que hoje em dia ele não mostra, não retrata o índio como ele é, não mostra a gente que está ressurgindo, não mostra que o índio está podendo ter acesso a tecnologia, que o índio só não anda pelado, pintado e enfeitado? Que hoje em dia os indígenas não anda só de canoa, anda de moto, anda de carro, né, quero que vocês comentem sobre isso, fale sobre isso. O que vocês acham? (Relato de Gisele gravado em vídeo, projeto “História Tradicional do Povo Puruborá: narrativas da escola indígena Ywará Puruborá”, 2012).

Gisele relatou que foi convidada por uma professora da escola municipal de educação infantil e ensino fundamental na BR 429, próxima de Seringueiras, para realizar uma palestra sobre indígenas e ela foi, especialmente porque nesta escola uma de suas primas, como já exposto, foi vítima de discriminação por parte da diretora:

Que as meninas aqui mesmo, a Simone... o Deivid pintou as meninas, que elas sempre se pintam, né? Sempre que tem algum evento, elas querem ir pintadas, que elas querem mostrar que elas são índias mesmo e tal. Elas fazem questão de se pintar e tal. Aí a Simone foi pintada pra escola, lá na escola X e lá a diretora da escola falou que ela tava com vômito de vaca no corpo dela. Aí eu fiz um trabalho na escola X, passei vídeo, mostrei que indígenas não é só aqueles que a televisão mostra, falei que eu era indígena, os alunos não acreditaram. Eu trabalhei com o 7º e 8º ano. Aí eu mostrei foto da faculdade, eu falei: “Oh indígenas hoje em dia”, porque o professor de história mesmo que falou que índio verdadeiro, índio puro não tinha *facebook*, não tinha

acesso à internet [...]. Pois eu fiz uma palestra lá na escola X só pra desmentir ele. [...] Ela falou assim: “Gisele eu não conheço nada de indígena, você não quer vim dar uma palestra nas minhas aulas sobre os indígenas para mim aprender e meus alunos aprender.” Aí eu falei: “Eu quero.” Aí ela pegou e deu esse espaço. Aí eu dei essa palestra, aí eu falei pra eles: “Eu sou indígena. Eu uso celular.” [...] Aí eu falei: “Eu uso o celular, eu tenho parentes que tem *facebook*, a gente dirige sim, a gente tem carro sim, eu falo Português.” Aí eu fui falando, né? (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Quando Gisele afirma “falei que eu era indígena, os alunos não acreditaram” percebi que ainda é árduo o trabalho para minimizar as imagens que a sociedade brasileira contemporânea ainda tem construídas sobre os e as indígenas, as quais foram descritas e problematizadas por Portela (2006) e Amorim (2003).

Gisele reforça sua identidade indígena ressurgida ao relatar que fez “uma palestra lá na escola X só pra desmentir” o professor que afirmou que “índio puro” não tem *facebook* e nem acesso à internet, defendendo a comunidade indígena. Isto remete que “A questão da identidade é assim semifictícia e seminecessária” (SANTOS, 2010, p. 135). Corroborando este autor, Maheirie (2002, p. 41) destaca que a identidade é uma necessidade fictícia, sendo utilizada para defender o grupo, “[...] como escudo e defesa de si perante a ameaça do outro.”

Embora esses trabalhos de “resgate” e socialização de práticas culturais ocorram em momentos específicos, a escola indígena Ywará Puruborá tem sido o lugar de revitalização e divulgação da cultura indígena Puruborá. Percebi que nesta realidade acontece o oposto do que foi apresentado nas pesquisas de Abbonizio (2013), Baruffi (2006), Batista (2005), Belz (2008) e nas outras 19 pesquisas analisadas na segunda seção. Ou seja, naquelas escolas há uma luta para que as aprendizagens que circulam na prática social sejam incluídas no currículo da escola. Já a escola indígena Ywará Puruborá tem desempenhado o papel de revitalizar as práticas culturais que a comunidade não pratica mais, recolhendo-as junto às pessoas mais velhas da comunidade e divulgando-as para toda comunidade, especialmente o ensino sistemático da Língua Puruborá.

Entretanto, apesar do ensino da Língua Puruborá ser sistemático, esta língua não é falada entre os moradores e as moradoras da aldeia Aperoí. A cena abaixo exemplifica e problematiza o fato de a Língua Puruborá ter se convertido em conhecimento escolar, uma vez que por não falarem ou ouvirem cotidianamente a língua, as estudantes crianças têm dificuldade para apropriar-se dela:

Cena 7– Exemplificando a falta de correspondência da Língua Puruborá na prática social

Por volta das 16h43m Mário direcionou as estudantes: “Leem que é para vocês aprenderem.” Rafaela respondeu que já tinha aprendido. Mário disse: “Mas é aqui. Daqui para sua casa você já esqueceu.” Rafaela balançou a cabeça em sinal de confirmação e disse: “Haram.”

Cerca de dois minutos depois, Mário mencionou que tem que prestar atenção, “porque se não vocês estão falando uma coisa achando que é outra.” Rafaela disse: “É tudo igual!” “Igual não.” – respondeu Mário. (REGISTRO AMPLIADO, 11/02/2015).

Mas é preciso destacar que os esforços escolares para manutenção e revitalização linguísticas são limitados, conforme exposto pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI):

[...] porque nenhuma instituição, sozinha, pode definir os destinos de uma língua. Assim como a escola não foi a única responsável pelo enfraquecimento ou pela perda das línguas indígenas, ela também não tem o poder de, sozinha, mantê-las fortes e vivas. Para que isso aconteça, é preciso que a comunidade indígena como um todo - e não somente o professor - deseje manter sua língua tradicional em uso. A escola, assim, é um instrumento importante, mas limitado: ela pode apenas contribuir para que essas línguas sobrevivam ou desapareçam. (RCNEI, 1998, p. 120).

Neste sentido, Neves (2009, p. 189) afirma que “[...] observamos que há explicitamente uma atribuição muito clara que se espera da escola, a de revitalização da língua indígena como se fosse possível assegurar este comportamento entre as quatro paredes da sala de aula, sem a fundamentação e a correspondência com a prática e o contexto social.”

Entretanto, segundo o RCNEI (1998) a tentativa de recuperação linguística é muito importante, especialmente em comunidades indígenas em que somente algumas pessoas idosas falam a língua indígena do povo, enquanto as crianças falam apenas a Língua Portuguesa: “Essas iniciativas de revitalização, mesmo que apenas parciais, devem ser incentivadas devido aos benefícios políticos e à melhoria da autoimagem que trazem, não apenas aos alunos, mas a toda a comunidade.” (RCNEI, 1998, p. 120). No caso dos e das Puruborá, julgo que o seu ensino e registro está ligado à revitalização da autoestima, da cultura e de identidade do povo.

Assim, mesmo em outros lugares que não a escola, o vocabulário ilustrado – animais na Língua Puruborá, que é um símbolo das aulas de língua, é motivo de orgulho, algo que se quer mostrar, conforme é possível vislumbrar na cena abaixo:

Cena 8– Cacique distribuindo o vocabulário ilustrado – animais na Língua Puruborá

Hozana estava preparando o jantar e eu a ajudava. Além de Hozana, seu esposo e eu, estavam presentes o seu filho e seu genro. Gisele e seu namorado tinham ido assistir um jogo de futebol em um local distante cerca de 20 km da aldeia. Enquanto preparava o peixe e eu socava o alho, chegaram Dulce, seu esposo, um dos seus filhos, Mariana e sua outra filha.

Mariana veio até mim e perguntou se podia pegar o livro de língua materna para mostrar para seu irmão. Respondi que sim. Ela o buscou e mostrou para seu irmão, lendo algumas palavras para ele na Língua Puruborá e na Língua Portuguesa.

Hozana me perguntou se já tinha terminado de tirar cópia do livro. Respondi que sim. Ela disse que iria dar aquele livro para o seu sobrinho, dizendo: “Depois você pega outro na escola. Não quero ir na escola agora.”

Mariana senta-se próxima a sua mãe e leu todas as palavras na Língua Puruborá e na Língua Portuguesa. Dulce ficou olhando Mariana, perguntando algumas palavras e folheando o livro com sua filha. (REGISTRO AMPLIADO, 31/08/2014).

E por isso, acredito que todo o povo Puruborá precisa participar ativamente das lutas pela demarcação do território, revitalização da sua cultura e pela manutenção da escola, que embora esteja em construção (material, técnica, administrativa, pedagógica, social e culturalmente), tem possibilitado a revitalização da identidade indígena do povo. Segundo Hozana, as pessoas que moram na aldeia são as que mais lutam para que os direitos do povo sejam garantidos e cumpridos, entre eles, o da educação, bem como, são as e os maiores beneficiados e beneficiadas na concretização desses direitos. Em um de nossos diálogos Hozana reclamou que não são todos e todas Puruborá moradores e moradoras da aldeia e fora dela que luta pelos direitos do povo, o que fragiliza um pouco a luta pela demarcação do território e demais direitos. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/03/2014).

Entretanto, este também pode ser resultado da falta da demarcação da Terra Indígena Puruborá, pois sem condições de permanecerem ao redor da aldeia, já que não há emprego para todos e todas, os e as indígenas se mudam para as cidades vizinhas ou outras cidades do estado em busca de melhores condições de sobrevivência.

Na próxima subseção descrevo e analiso a importância atribuída pelos e pelas participantes à cultura não indígena e como isto, assim como a cultura indígena, influencia no funcionamento e organização do cotidiano da escola indígena Ywará Puruborá.

5.3 O trabalho e a garantia do acesso ao conhecimento da cultura não indígena na escola Ywará Puruborá

O trabalho e a garantia do acesso ao conhecimento da cultura não indígena na escola Ywará Puruborá estão ligados a importância que os e as participantes atribuem a ela, assim como a cultura indígena, que como vimos é muito valorizada e está contribuindo na (re)construção da identidade deste povo ao revitalizar algumas práticas que tinham sido dispersas entre e com o povo.

Esta pesquisa corrobora, neste sentido, as conclusões de outros autores citados e autora citadas neste trabalho em que a escola é vista como possibilidade de acesso e compreensão dos conhecimentos não indígenas e que ela precisa propor o diálogo entre os dois conhecimentos.

Assim, Valdinei julga que seja importante o ensino das duas culturas na escola, porque além de ter duas estudantes não indígenas matriculadas, é necessário conhecer os dois lados, o indígena, “[...] mas também conhecer o outro lado até pra se precisar fazer uma crítica eu saber fazer.” (Entrevista Valdinei, 01/09/2014).

O trabalho e o acesso ao conhecimento da cultura não indígena está ligado ao empoderamento nas lutas pelos direitos indígenas. Neste quesito, os e as participantes desta pesquisa corroboram as análises de Paes (2002) em que a escola para os e as Paresi ao possibilitar o acesso ao conhecimento da cultura não indígena, empodera o grupo ao permitir que ele utilize os mesmos instrumentos e dinâmicas na tramitação e negociação entre os e as não indígenas.

Neste sentido, ao voltar do Encontro de professores e lideranças indígenas do Estado de Rondônia realizado em Pimenta Bueno com o tema “Direitos conquistados não podem ser negados: construindo com as próprias mãos a Educação Escolar Indígena que queremos” em que participou juntamente com Mário em agosto de 2014, Gisele afirmou que gostou do que seu parente⁹² Heliton Gavião falou sobre a educação escolar indígena. De acordo com ela, Heliton defendeu que tem que somar o conhecimento tradicional e o conhecimento não indígena, com o intuito de que os e as indígenas não sejam iludidos e iludidas com palavras bonitas⁹³. Segundo ela, Heliton relatou que queriam tirar a língua inglesa da grade curricular do seu povo, mas eles não aceitaram, pois acreditam que a língua materna precisa ser valorizada, mas precisam ter acesso as duas, não podem ficar só no tradicional. Neste sentido, Gisele confirmou ser necessário o acesso ao ensino tradicional, mas é indispensável que os e as estudantes indígenas também tenham acesso ao conhecimento do branco para não ser enganado. (DIÁRIO DE CAMPO, 29/08/2014).

⁹² Percebi que sempre que se refere a um indígena ou uma indígena, Gisele utiliza a expressão parente. Ao relatar sobre o evento, várias vezes se referiu a indígenas de outras etnias como parentes. Quando estava na aldeia assistindo TV, Gisele chamou-me para ver em um programa algumas crianças indígenas brincando, referindo-se a eles como parentes.

⁹³ Gisele relatou-me que o grupo indígena Sakirabiat está em grande conflito entre si, porque o cacique da aldeia fechou negócio com alguns madeireiros. Segundo ela, com palavras bonitas, os madeireiros conseguiram “fazer a cabeça do cacique”, que até a escola fechou. Perguntei a ela quantas crianças estavam estudando na escola e, de acordo com ela cerca de três crianças, pois vivem apenas duas famílias no território que já é demarcado. A professora indígena Sakirabiat foi ao Ministério Público, que juntamente com a SEDUC e a Polícia Federal reabriram a escola. Mas de acordo com a professora indígena, os pais sabotam as aulas, deixando de encaminhar seus filhos.

Em outro momento, Gisele reforçou que é preciso ter os dois conhecimentos, mas um não deve ser trabalhado em detrimento do outro:

[...] o não indígena não passar em cima do indígena. Mas você tem que saber sim, pra você não ser enganado. Pros outros não vim aqui te iludi com palavras bonitas, você não sabe nem o que a pessoa tá falando, tá achando que ele tá fazendo o certo. Você tem que entender de política, você tem. Que eu acho que a gente tem que entender de tudo. Porque a gente é inserido no meio. A gente não vive mais aqui, fechado dentro da comunidade. A gente tem contato. Tanto a gente sai como os outros entram aqui dentro. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Deivid concorda com Gisele neste ponto. Para ele o trabalho nas duas culturas é importante, apontando que “Se ele só estudar a língua materna e esquecer da Língua Portuguesa, ele daqui pra frente, se ele sair daqui da aldeia, ele não vai ter acesso na cidade, porque ele não conhece a Língua Portuguesa, não vai ter como ele se comunicar com outras pessoas que não é índio.” (Entrevista Deivid, 11/09/2014).

Percebi que Gisele, Mário e Deivid acreditam ser importante o acesso e o trabalho com a cultura não indígena na escola, pois o povo já possui contato, que segundo Mário “não tem como mais fugir, né?” (Entrevista Mário, 08/09/2014). No entanto, destacam que a cultura não indígena não deve ser trabalhada em detrimento da cultura indígena.

Gisele mencionou que a falta de conhecimento da cultura indígena do povo Puruborá impede o avanço do trabalho e das práticas culturais na escola. Por outro lado, ela também relatou que a falta de conhecimento da cultura não indígena foi a causa da expulsão de seu povo do território:

Eu acho importante, até comentei com elas⁹⁴ ontem: “A gente tem que valorizar muito a nossa cultura, a nossa língua e tal”, mas, aí eu dei um relato dum professor indígena pra elas. Tava até no livro delas de geografia. Ele falando que a escola é um lugar que a gente aprende a cantar, a dançar e também aprende a falar o português pra poder escrever documentos pra reivindicar nossos direitos. Aí eu falei pra elas: “Se vocês só conversassem a língua materna, só a nossa língua, como que vocês fariam para comunicar, vocês acham que os outros entenderiam?” “Não.” “Se vocês só conversassem o português e a língua materna vocês achariam menos importante também?” “Não.” “Pois é. Elas duas são importantes e por que que é importante a gente também saber o português? Porque quando a gente vai conversar com uma autoridade pra reivindicar nossos direitos, se a gente falar só na nossa língua e não tiver alguém ali pra traduzir eles não vão entender. E também seria muito fácil vim uma pessoa aqui e falaria muito bonito pra gente, leria uns documentos, a gente não entenderia, não saberia nossos direitos e eles nos enganariam muito fácil.” Porque isso já aconteceu com o meu povo Anatólia. Quando a vó morava lá dentro, se meu vô tivesse mais recurso, mais entendimento, mais conhecimento, eles não tirariam a minha avó lá de dentro da Cigana. Se minha mãe tivesse esse conhecimento que ela tem hoje sobre

⁹⁴ Referindo-se às estudantes.

os nossos direitos, sobre a nossa autonomia, eu tenho certeza que eles não expulsariam minha vó da Cigana, do jeito que minha avó foi expulsa pra vim morar aqui. Porque hoje em dia ninguém expulsa a gente. A gente sabe do que é o nosso direito. A gente sabe que é indígena e tal. Quando a vó mais o vô morava lá dentro que foram expulsos pela FUNAI, eles não tinham esse conhecimento. Meu vô falou pro antropólogo: “Minha esposa é índia.” Aí o antropólogo falou: “Sua esposa é boliviana. Te dou tantos dias pra sair daqui.” Meu vô teve que sair com uma mão na frente e outra atrás. Eu fico pensando assim, se eles tivessem esse conhecimento que a gente tem hoje, eles não seriam expulsos, a gente estaria até quem sabe dando aula lá dentro. Não teria sofrido tanto. A gente teria lá no nosso [...] território demarcado. (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

Ao relacionar o trabalho e o acesso ao conhecimento da cultura não indígena na escola Ywará Puruborá visando “não ser enganado”, já que “A gente tem contato” e “isso já aconteceu com o meu povo Anatólia”, Gisele justifica a importância da escola como instrumento de defesa contra a sociedade, como foi apontado pelas pesquisas de Rossato (2002), Paixão (2010) e Brito (2012) e como defesa de seus direitos, também apontado nas pesquisas de Paes (2002), Paixão (2010), Medeiros (2012) e Novais (2013).

Desta forma, a escola pode contribuir nas lutas do povo Puruborá, entre elas, a demarcação do seu território ancestral, sendo que essa demarcação poderá reagrupar esse povo e com a presença dos mais idosos será possível revitalizar algumas práticas culturais por meio da **educação indígena** e também pela **educação escolar indígena**.

Assim, o acesso ao conhecimento da cultura não indígena é garantido pela escola Ywará Puruborá, que tem se tornado uma arma para a resistência, uma vez que tem possibilitado a consciência da luta pelos seus direitos (território, saúde, educação, reconhecimento) e elaboração de reivindicações para a garantia deles.

Gisele afirmou que o trabalho na escola é feito por projetos e que nas reuniões do PNAIC precisa levar fotos das atividades realizadas em sala de aula. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2014). Desta forma, a escola tem sido o lugar de execução de projetos pedagógicos, visando cumprir também as atividades obrigatórias das capacitações não indígenas recebidas pela professora (Gestar, Pró-Letramento e PNAIC).

Percebi que durante a execução dos projetos para cumprir as atividades obrigatórias do PNAIC, Gisele explorou outros conteúdos e assuntos além dos expostos neles, contemplando alguns dos objetivos dos planos de aula.

Um dos projetos pedagógicos desenvolvidos foi o Cantinho da Leitura. No primeiro dia que fizemos o cantinho da leitura, quando Gisele, Mariana e eu chegamos à escola, Rafaela, Maria Paula e Katiely já estavam esperando na sombra em frente à escola. As estudantes entraram na sala e Mariana deu uma olhada para o cantinho da leitura. Gisele disse para elas:

“Eu e Anatólia fizemos o cantinho da leitura, olha.” Gisele mencionou que elas poderiam sentar nas cadeiras e deu algumas instruções: ela afirmou que o cantinho da leitura era para as estudantes usarem quando terminassem as tarefas, enquanto aguardavam as colegas terminarem. Ela relatou que os livros não podiam ser levados para casa, que elas só poderiam ler em sala de aula. E leu para elas a recomendação da contracapa do livro, direcionando-as a olharem os livros e escolher um para folhear e para ler, que outro dia iriam falar para as outras colegas a história do livro escolhido. Gisele convidou-me a escolher um livro e escolheu um livro também. (REGISTRO AMPLIADO, 21/08/2014).

O cantinho da leitura foi utilizado em vários momentos no decorrer das observações em sala de aula. Em alguns momentos percebi que as próprias estudantes ao terminarem as atividades que estavam fazendo, dirigiam-se para ele. Em outros momentos, a professora Gisele direcionava as estudantes que já tinham terminado as atividades e/ou aguardavam as demais chegarem, para o cantinho da leitura. Nesses momentos, foi possível perceber que o cantinho da leitura também era um lugar de aprendizagem, como exposto na cena 9.

Cena 9– Gisele trabalha os significados das palavras desconhecidas pelas estudantes

Enquanto Rafaela lia seu livro no cantinho da leitura, direcionou-se até Gisele apontando uma palavra e perguntando o que significava. Gisele respondeu: “Homem sábio é homem inteligente.” Mariana também apontou uma palavra para Gisele, indagando como se lia. A palavra estava grafada em letra cursiva e era nuvem. Gisele indagou se Mariana não tinha entendido e comentou: “Letra cursiva é a letra que vocês ficam doidas para escrever.” (REGISTRO AMPLIADO, 02/09/2014).

Nesses projetos e atividades, a professora Gisele consegue trabalhar muitas atividades e diferentes conteúdos, como é o caso das atividades da escala de Cuisenaire, exemplificado na cena abaixo.

Cena 10– Desenvolvimento da atividade de Cuisenaire e os conteúdos explorados

Depois chamou as meninas para sentarem em seus lugares e disse: “Hoje vamos ver um material diferente: a escala de Cuisenaire.” Mostrou a escala para elas verem lá na frente, abriu a caixa e a colocou sobre a mesa para as meninas verem e pegarem. Rafaela disse que era um material emprestado, tinha que cuidar. Gisele confirmou que sim, mas disse que também temos que cuidar do que é nosso. Gisele perguntou para que serviam as peças. Elas disseram que era para montar coisas. Gisele provocou: “E aí eles têm tamanhos diferentes. Será que não tem alguma coisa a ver não. Vocês repararam que eles têm tamanhos e cores diferentes?” As estudantes responderam que sim. Gisele continuou: “E aí, por que será que eles têm tamanhos e cores diferentes?” As estudantes não responderam, continuaram a pegar nas peças. Gisele provocou novamente: “Hein, por que vocês acham que eles têm cores diferentes e tamanhos diferentes?” Katiely disse: “Fiz uma ponte.” “Fiz uma mesinha professora” – disse Maria Paula. Gisele disse: “Hein, vou fazer uma pergunta. Vocês repararam que eles têm tamanhos e cores diferentes, por exemplo, aqui ó, laranjado ele tem a cor. A gente vai ter peça que vai ter maior e vai ter

maior. Vocês repararam?” Rafaela disse que sim. Gisele perguntou: “Será que consigo aprender matemática com isso aqui?” Todas disseram que sim. Gisele perguntou o que poderiam aprender de matemática com as peças. Mariana disse que conta de mais. Rafaela disse que dá para fazer conta de menos. Gisele conversa um pouco com elas acerca disso. E pergunta: “Será que dá de fazer mais contas com isso aqui?” Elas confirmaram que sim e Gisele indagou que tipo de conta. Mariana disse conta de vezes.

Por volta das 13h50m após os encaminhamentos e diálogos iniciais, Gisele entregou uma apostila que trata acerca da história da escala de Cuisenaire, dos objetivos, origem e conceitos básicos deste material, que também continha algumas atividades. Pediu para as estudantes lerem o tópico “Um pouco de história”, localizado nas páginas 4 e 5 da apostila, direcionando que se tivessem alguma dificuldade perguntassem a ela.

Após as leituras individuais, Gisele informou que iriam fazer uma leitura compartilhada, pedindo para Mariana começar, por volta das 13h58m. Gisele fez uma explicação sobre o que Mariana leu, o sub tópico “o material”, mostrando para as estudantes as peças, suas cores e seus valores. Gisele comentou a diferença entre a escala de Cuisenaire e o material Dourado, que foi trabalhado por ela anteriormente: o material Dourado tem uma separação entre as peças e a escala Cuisenaire não.

Após a explicação, Gisele pediu para Rafaela continuar a leitura e também explicou o que ela leu. Depois pediu para Katiely continuar a leitura. Enquanto Katiely lia, Rafaela disse: “Katiely lê parece cada palavra uma vírgula.”

Gisele parou a leitura da Katiely, dizendo: “Peraí um pouquinho Katiely. Multiplicação é continha de que?” Katiely, Mariana e Rafaela responderam em coro: “De vezes.” Gisele disse: “Potenciação vocês não estudaram ainda, vão estudar mais na frente. Radiação e potenciação vão estudar no sexto ano.”

Mariana e Rafaela ajudaram Katiely a lerem. Na palavra auxílio, as estudantes apresentaram dificuldade de ler. Gisele disse a pronúncia correta. Mariana disse: “Mas está escrito com X.” Rafaela respondeu: “O X tem som de S.” Gisele também explicou o que Katiely leu.

Rafaela continuou a leitura e Gisele explicou o que ela tinha lido. Cerca de 14h23m Katiely continuou a leitura. Após a conclusão do tópico Gisele perguntou se elas sabiam o que é proporcional. Disseram que não. Gisele explicou o que é proporcional e direcionou as 4 estudantes a completarem a tabela com o valor correspondente a cor da barra e fazerem a atividade 1 da página 19. Gisele distribuiu uma peça de cada cor para cada estudante.

Mesmo com apenas uma peça de cor natural⁹⁵, as estudantes estavam usando essa peça para verificar o valor das outras cores para registrar na tabela. Gisele explicou para elas que não eram para usar apenas a peça de cor natural, mas as outras também.

Por volta das 14h35m Rafaela e Katiely terminaram a tabela e Gisele direcionou elas a pintarem as barras da atividade 1 das sugestões de atividades. Observei que elas pegavam o lápis de cor da sacola com materiais da escola um de cada vez, lápis de cor por lápis de cor.

Nas cores dos lápis de cor da escola, não tinha a cor lilás. Rafaela perguntou: “Professora posso pintar de rosa? Não tem lilás.” Gisele olhou na sacola e disse: “Pode pintar de roxinho e depois passa o lápis para Katiely.” Rafaela após terminar de pintar de roxo sua tabela, deixa o lápis de cor na mesa de Katiely, que está sentada em uma carteira mais próxima aos lápis de cor.

Gisele explora as cores com Maria Paula: “Qual cor você acha que é amarelo?” Gisele deu mais peças de 1 quadradinho para Maria Paula.

Gisele dirigiu-se a carteira de Rafaela e percebe que ela tinha pulado uma cor, pintando as cores nos espaços errados. Colocou as peças de 1 ao 4 uma do lado da outra em ordem de tamanho, do menor para o maior e direcionou ela a montar a escala em sua mesa. Depois pediu para ela olhar. Rafaela percebeu o erro, apagou as cores que tinha pintado errado e começou a pintar novamente. Gisele direcionou Mariana e Katiely a montar a escala na mesa.

Katiely não estava conseguindo montar a escala. Rafaela pegou a tampa da caixa que estava em cima da mesa e foi até a carteira da Katiely, mostrou para ela e disse: “É do menor para o maior, Katiely.”

Por volta das 14h59m Gisele disse: “Vamos fazer assim. Vocês guardam o material de vocês na pasta para não amassar e amanhã terminam de pintar.” Cerca de 15h01m, as alunas foram para o cantinho da

⁹⁵ Cor da madeira.

leitura enquanto aguardava Gisele para irmos para a casa de Hozana. (REGISTRO AMPLIADO, 21/08/2014).

Como também observado em outros momentos, sempre que inicia uma nova atividade Gisele explora algumas questões antes da execução da atividade, que neste caso, é o material em si, deixando as estudantes verem e pegarem, ensinando-as que precisamos cuidar dos materiais que a escola pega emprestado, mas também dos materiais que a escola possui. Além disto, ela faz um diagnóstico inicial, visando ter conhecimento do que as estudantes sabem e/ou tem ideia de como aquele material pode ser trabalhado e estudado.

Na cena 10 é possível perceber também que nesse dia Gisele trabalhou o conteúdo da apostila (história, objetivos, origem e conceito básicos do material), cores, formas, tamanhos, leitura individual e coletiva, pronúncia, conceitos, pintura, companheirismo e cuidado com o material emprestado e as suas apostilas.

Em outro momento, por meio destas atividades, Gisele trabalhou a questão de posição com as estudantes, explorou alguns conceitos, concluindo que era necessário trabalhar mais a posição “entre”:

Cena 11– Atividades como forma de diagnóstico para verificar o que as estudantes já sabem e o que precisam aprender

Cerca de 14h45m Katiely disse: “Pronto, Gi.” Gisele iniciou uma correção coletiva e perguntou para Mariana o que ela respondeu na 7 da atividade 2, na página 20, cuja pergunta era a seguinte: “Qual a barra que está entre a verde-escura e a castanha?”, pois ela não tinha perguntado que cor era castanha. Gisele disse que foi um erro de digitação, riscou a palavra castanha das apostilas das três estudantes e escreveu marrom a caneta.

Gisele explicou o que era “entre”: “É o que está no meio” e deu um exemplo: “Eu estou entre a Katiely e a Maria Paula, estou no meio.” Leram e resolveram o restante dos exercícios da atividade 2.

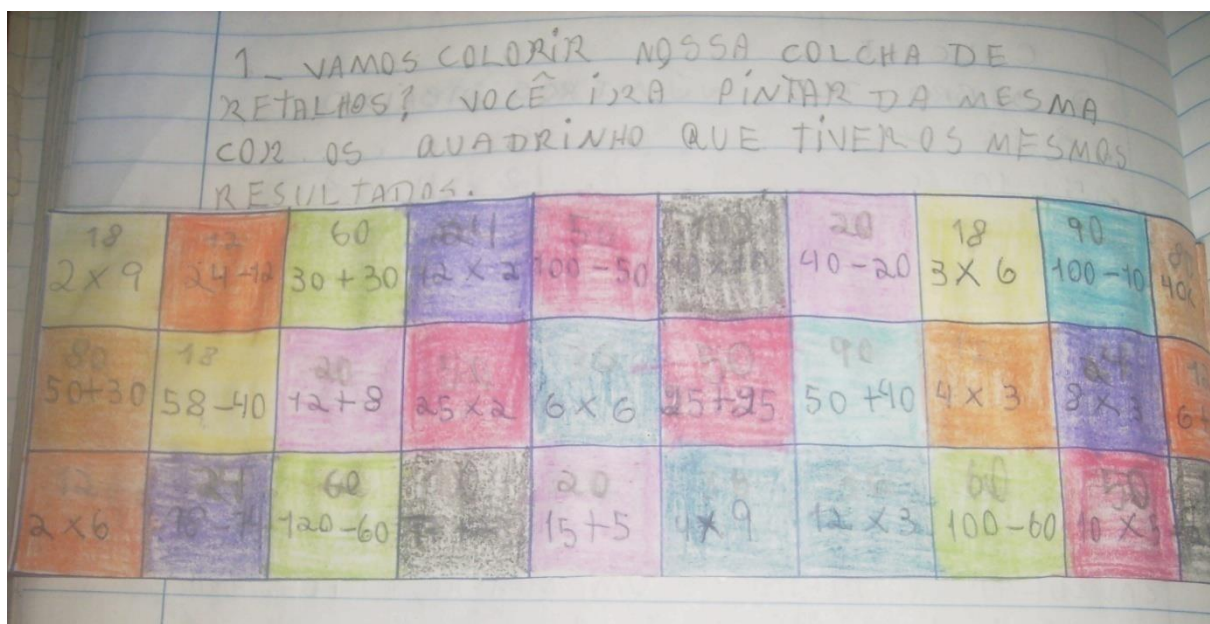
Quando Mariana retorna do banheiro, Gisele disse: “Prestem atenção aqui Mariana e Katiely. Você também Maria Paula.” E explicou o que era antes, dizendo que é algo que está atrás, depois, dizendo que é algo que está na frente e entre, que é algo que está no meio. Gisele trabalhou os conceitos antes, depois e entre utilizando a forma como estavam sentadas.

Gisele fez várias perguntas usando os dois sentidos, ida e volta, como por exemplo: “Maria Paula quem está entre você e a Mariana?” Em um momento, ela disse para Maria Paula: “Se a Anatália estivesse do seu lado, você estaria entre Gisele e Anatália.” Por volta das 15h, Gisele direcionou as estudantes a guardarem as peças e disse: “Vamos ter que trabalhar mais esse entre.” (REGISTRO AMPLIADO, 22/08/2014).

Assim, percebi que Gisele consegue identificar as dificuldades das estudantes, pois tem a prática de “diagnosticar” o que elas sabem, fazendo perguntas no decorrer das aulas sobre o assunto e as atividades que está trabalhando e/ou quando irá iniciar uma nova explicação ou reforçar alguma atividade já trabalhada.

A professora Gisele utiliza de metodologias diferenciadas, propondo atividades diversas e atrativas para as estudantes. Entre essas atividades, destaco duas delas: a) o trabalho das operações matemáticas (adição, subtração e multiplicação) por meio de “colchas de retalhos”, que são essas operações matemáticas armadas em quadrados, sendo que os resultados iguais são pintados da mesma cor, conforme figura 31 (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2014); e b) o trabalho com letras fantasias, com desenho dos nomes das estudantes. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/08/2014).

Figura 31– Operações matemáticas em “colcha de retalho” realizada em sala de aula da estudante indígena Rafaela



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (FOTO).

Gisele proporciona a aprendizagem também por meio de jogos. Na cena 12 a seguir descrevo outro jogo que Gisele proporcionou, agora durante e em sala de aula, em que pude acompanhar o processo completo:

Cena 12– Aprendendo por meio do jogo do cubra e descubra de multiplicação

Gisele informou a Mariana e Rafaela que iria trabalhar tabela de algarismo romano porque essa semana iria fazer um trabalho com elas. Disse: “Mas no final da semana, lá pela sexta.” Gisele foi confeccionar umas cartelas para brincarem do jogo do cubra da multiplicação e enquanto isso as meninas ficaram esperando em suas carteiras folheando um livro cada uma.

[...]

Gisele distribuiu uma folha sulfite amarela para Mariana e uma folha sulfite verde para Rafaela e direcionou elas a cortarem 18 quadrados pequenos, mostrando o tamanho de um quadrado para elas verem. Depois de cerca de 15 minutos após nossa chegada à escola, Maria Paula e Katiely chegaram e entraram na sala de aula. Maria Paula disse para Gisele: “Oi professora.”

Gisele repetiu os informes para Katiely, dando a ela uma folha de sulfite rosa para ela também cortar 18 quadrados, mostrando o tamanho para ela. Para Maria Paula, Gisele direcionou que ela continuasse a colcha de retalhos iniciada na aula passada.

[...]

Depois que Katiely, Rafaela e Mariana já haviam recortado os 18 quadrados, Gisele escreveu no quadro: “JOGO DO CUBRA DA MULTIPLICAÇÃO”. Explicou como o jogo funcionava. Disse que cada uma delas iria ganhar uma cartela, depois iriam jogar dois dados e resolver a multiplicação que cair nos dados. Por exemplo, se cair em um dado 4 e no outro 6, a operação resolvida seria 4×6 ou 6×4 . O resultado seria coberto por um dos quadradinhos recortados por elas. Gisele comentou: “Por isso o nome é jogo do cubra, porque vocês vão cobrir os resultados.” Disse ainda: “A gente já fez isso uma vez, vocês lembram?” Todas confirmaram que sim.

Gisele informou que antes de brincarem com o jogo do cubra da multiplicação elas iriam resolver algumas tabuadas. E escreveu no quadro a tabuada do 1 conforme exposto abaixo, pedindo para Rafaela, Mariana e Katiely escreverem no caderno e registrar o resultado na frente:

$1 \times 1 =$

$1 \times 2 =$

$1 \times 3 =$

$1 \times 4 =$

$1 \times 5 =$

$1 \times 6 =$

[...]

Maria Paula estava fazendo sua colcha de retalhos e disse para Gisele que o resultado deu nada. Gisele perguntou: “Qual o número representa o nada?”. Ela respondeu: “Zero”.

Rafaela e Mariana disseram que tinham terminado, Gisele pediu para Rafaela responder no quadro e perguntou a ela o porquê do resultado do 1×1 e do 1×2 . Rafaela respondeu: “Porque se repetir o 1 uma vez dá 1” e “porque se repetir o 2 uma vez dá 2.” Gisele observou que Katiely ainda não tinha feito e indagou: “Você ainda não terminou Katiely?”

Logo após, Gisele escreveu no quadro a tabuada do 2 conforme abaixo e deu o mesmo direcionamento anterior:

$2 \times 1 =$

$2 \times 2 =$

$2 \times 3 =$

$2 \times 4 =$

$2 \times 5 =$

$2 \times 6 =$

[...]

Katiely apresentou dificuldade de fazer a tabuada do 5 e por isso Gisele sentou-se próxima a ela e pediu para Katiely armar a continha, dizendo: “Não é de somar é de multiplicar Katiely. Não é para somar $5 + 3$, é o 5 três vezes. Gisele alertou Rafaela que não era para fazer para Katiely.

[...]

Após Rafaela, Katiely e Mariana registrarem os resultados das tabuadas do 1 ao 6, Gisele as direciona a riscar os resultados iguais, dizendo: “Igual do dominó, vocês lembram?” Elas confirmaram que lembravam.

Mariana ia mostrar o que tinha feito para Gisele, que disse para ela que tinha que sobrar 18 resultados, ela não ia ver, pois era para ela conferir e depois dizer para ela quantos resultados sobraram. Se sobrassem mais que 18 era preciso rever.

[...]

Gisele repetiu depois como era o jogo: cada uma ia jogar os dados. Após resolverem a operação, cobriam o número na cartela com um dos quadradinhos. Se o número já estivesse coberto, passava a vez para a outra colega. Gisele pediu para eu fechar a janela do meu lado, pois estava ventando muito e o vento iria atrapalhar a brincadeira. Fechei. Ficamos com apenas 1 janela aberta.

Quem iniciou o jogo foi a Rafaela. O sentido utilizado quando se passava a vez era o horário. No começo do jogo, os resultados estavam no quadro. Gisele disponibilizou algumas folhas para servirem de rascunhos.

Às vezes, uma ou outra das meninas olhava o resultado no quadro e, por isso, Gisele pediu para Hozana apagar o quadro e ela apagou, dizendo: “Agora quero ver vocês olharem.”

Durante o jogo, observei que Gisele vai perguntando às alunas acerca de como chegaram aos resultados. Enquanto aguardava, Rafaela disse: “Ah não, não tampou.” Rafaela passou a vez durante 5 vezes consecutivas e Gisele disse a ela que: “Jogo é sorte.”

Em uma das vezes da Mariana, Katiely disse que ela já havia tampado e caiu na gargalhada. Em uma das vezes da Katiely, Mariana disse: “Vixi, já tampou.” Gisele pediu para as alunas não falarem “tampou” ou “não tampou”, pois atrapalhava a colega e quem soubesse o resultado ficasse quieta. Disse ainda: “Vocês são cheias de saber quando não é a vez de vocês.”

[...]

Em uma das vezes da Mariana, Hozana disse: “Ih, Mariana, já tampou.” Nesse momento Gisele reforçou: “Vocês não podem falar que já tampou porque se não desanima fazer a conta.”

Por volta das 10h35m Gisele direcionou que todas fizessem os cálculos juntas, independentemente de ser ou não a sua vez. E por volta das 10h45m ela direcionou que o resultado obtido nas rodadas, poderia ser marcado nas cartelas independente de quem estava jogando os dados. Cerca de 7 minutos depois que ela deu essa ordem, Katiely completou a sua cartela.

Gisele disse para as meninas que mudou a regra do jogo porque já estava na hora do almoço, mas reforçou a regra do jogo, informando que posteriormente iriam jogar novamente. Direcionou Mariana, Rafaela e Katiely a guardarem suas cartelas. Todas as alunas deixaram seus materiais na escola. (REGISTRO AMPLIADO, 19/08/2014).

Em outro momento Gisele mostrou-me o jogo do cubra e descubra da adição, sendo que a estudante joga os dados sobre a mesa e adiciona os valores dos lados, cobrindo o resultado na tabela. Em caso de o resultado se repetir, ele é descoberto, vencendo quem estiver com a cartela totalmente coberta primeiro. Ela relatou que já trabalhou com Mariana, Katiely e Rafaela e que iria trabalhar com Maria Paula no reforço. Acrescentou que para Mariana, Katiely e Rafaela este jogo do cubra e descubra não apresenta mais desafio, por isso criou o jogo do cubra da multiplicação, exemplificado acima. Gisele afirmou que criou o jogo do cubra da multiplicação, mas o da adição é uma das sugestões de atividades disponibilizadas nos livros do PNAIC. (REGISTRO AMPLIADO, 22/08/2014).

A cena 12 e o episódio acima demonstram o esforço da professora Gisele em colocar em prática o que aprendeu na formação continuada. Já a cena abaixo demonstra a metodologia da professora Gisele diante de uma das dificuldades das estudantes em efetivar uma atividade proposta:

Cena 13– Metodologia da professora Gisele diante de uma das dificuldades das estudantes em efetivar a atividade proposta

Por volta das 14h24m Gisele escreveu no quadro a seguinte atividade para Mariana, Maria Paula e Érika fazerem:

ORDENE AS SÍLABAS E DESCUBRA PALAVRAS.

Após terminar de escrever, Gisele leu a atividade e deu 3 exemplos para as meninas (GISELE, RENATO e CANETA). Gisele escreveu as palavras desordenadas e perguntou se sabiam qual palavra era. Mariana

descobriu. Gisele pediu para Mariana registrar no quadro o que ela tinha descoberto. Mariana descobriu rapidamente os 3 exemplos dados por Gisele.

[...]

Por volta das 14h27m Gisele escreveu as seguintes palavras desordenadas para Mariana, Maria Paula e Érika descobrirem:

ZA – LE – BE

RE – ZA – NA – TU

ZI – NA – BU

ZA – DE – A – MI

DO – BA – ZA – TI

[...]

Por volta das 14h34m Gisele pegou algumas folhas sulfite e escreveu as sílabas das palavras da atividade da Mariana, Maria Paula e Érika, cortou com a tesoura conforme as sílabas da atividade e entregou uma a uma para Maria Paula e Érika fazerem a atividade, pois elas estavam apresentando dificuldade.

Gisele olhou a atividade de Mariana e disse: “Certinho Mariana”. Por volta das 14h38m Maria Paula pediu para a Gisele apontar o lápis dela e Gisele pediu para ela esperar um pouco. Cerca de 14h43m Gisele escreveu no quadro ZU – A – JO – LE e disse: “Mariana vem, enquanto eu termino com elas”⁹⁶. Mariana apresentou dificuldade em encontrar a palavra e Gisele perguntou se Mariana queria que ela fizesse as sílabas no papel para ela também. Mariana balançou a cabeça confirmando que sim. Gisele pediu para ela ir sentar e entregou as sílabas para ela. (REGISTRO DE CAMPO, 08/09/2014).

Além disto, a cena 13 demonstra também a preocupação e a forma como a professora Gisele atende as diferentes realidades relacionadas à aprendizagem existentes em sala de aula. Nesta cena e na cena a seguir, evidencio ainda que nas práticas mais específicas, de ensino dos conteúdos, não presenciei situações em que Gisele faça menção àquilo que aprendeu na universidade. Considero que isto pode decorrer de dois fatores igualmente importantes. O primeiro diz respeito ao aspecto já apontado anteriormente de que o curso superior frequentado pela professora estava voltado aos anos finais do ensino fundamental e, por isso, as atividades práticas dos anos iniciais tenham sido pouco trabalhadas. O segundo diz respeito ao material disponível na escola que é o mesmo presente em escolas não indígenas.

A falta de material didático apropriado e específico para trabalhar a cultura em sala de aula parece ser uma situação limitadora para a professora Gisele, uma vez que o acesso a um material específico para a escola indígena, bem como, uma formação continuada específica, poderiam estimular um trabalho mais amplo com a cultura de seu povo em suas aulas.

Entretanto, a professora Gisele busca contextualizar o que está ensinando com a realidade das estudantes, visando minimizar as dificuldades, como é possível perceber na cena 14, bem como direciona as estudantes a destacarem as palavras que elas desconhecem nos

⁹⁶ Gisele chamou Mariana para ela descobrir a palavra no quadro. Mariana ficou cerca de 10 minutos sem nenhuma atividade para fazer.

textos e atividades que elas realizam, práticas essas que considero contributivas à aprendizagem das estudantes.

Cena 14– Professora Gisele contextualizando o que está ensinando com a realidade das estudantes

Após concluir a leitura compartilhada Gisele perguntou para Mariana e Katiely: “Eles foram conhecer a fazenda de quem mesmo?” “Senhor Raimundo” – Respondeu Mariana. Gisele perguntou se elas perceberam que tem algumas palavras destacadas no texto. Mariana respondeu que sim, acrescentando: “sede da fazenda e córrego.” Gisele disse: “Isso mesmo.” Gisele perguntou o que significava sede da fazenda. Elas não souberam responder. Ela perguntou o que estava escrito no livro na caixinha azul. Mariana leu o significado. Gisele explorou o significado de sede da fazenda contextualizando a realidade das estudantes: disse que eles tinham sítio e não tinham uma fazenda, que é muito grande, e por isso tem uma casa principal. Katiely disse: “Na fazenda do Tucano tem.”

Após essa conversa foi ao quadro e escreveu:

SEDE DA FAZENDA

Pediu para Mariana ler na página 12 a partir de “todos estavam”. Mariana leu e Gisele registrou abaixo da frase acima:

TODOS ESTAVAM COM MUITA SEDE.

Gisele destacou sublinhando a palavra sede das duas frases e perguntou que significavam a mesma coisa. Elas disseram que sim. Gisele indagou: “Será?” Elas disseram que não. Gisele perguntou o que significava cada um e explorou os significados com Katiely e Mariana.

Depois perguntou: “Como vocês chamam córrego aqui?” Não souberam responder, então ela explorou o significado de córrego e disse: “Aqui a gente chama de corguinhos, de igarapé.” Mariana relatou: “Um dia a prima⁹⁷ me levou para ver o igarapé da tia⁹⁸”. (REGISTRO AMPLIADO, 20/08/2014).

Na cena 14, apesar da professora Gisele ter explorado os significados das palavras “sede”, “córrego” e “fazenda”, poderia ter discutido também o conceito de fazenda enquanto apropriação de um território amplo, relacionando este conceito ao fato de o povo Puruborá ter perdido sua terra também em função dos fazendeiros, bem como, as ameaças feitas por alguns deles a alguns e algumas integrantes do povo, como mencionado na seção anterior, explorando o conceito politicamente.

Embora só tenha presenciado uma vez Gisele fazer o planejamento de suas aulas, pude perceber que ela tem essa prática, pois ela consegue ter o “domínio” da sala e das atividades que são propostas, evitando deixar as estudantes sem atividades, mesmo que uma tenha terminado e as outras estejam concluindo ainda, ora trabalhando com atividades que as estudantes apresentam dificuldades, ora reforçando atividades que já sabem, ora inserindo novas atividades. Gisele relatou que sempre tem que ter atividades extras, pois tem algumas estudantes que são independentes e terminam as atividades propostas mais rápido, enquanto

⁹⁷ Substituição para preservar a identidade. Irmã da Gisele.

⁹⁸ Referindo-se a sobrinha da Hozana.

outras eram muito dependentes, olhando para Maria Paula. (REGISTRO AMPLIADO, 18/08/2014).

Outra forma que Gisele utiliza para não deixar as estudantes sem atividades durante as aulas é solicitar a ajuda das mesmas para realizar algumas atividades, entre elas: apagar o quadro, pedir para as estudantes que já sabem alguma atividade ajudar a outra que está apresentando dificuldade naquela atividade, pedir para as estudantes que leem com fluidez “cobrar a leitura” das outras, pedir as estudantes para buscar algum livro e/ou objeto etc.

Na cena abaixo será possível perceber que Gisele não direciona atividades aleatoriamente, apenas para preencher o tempo das estudantes, mas visando contribuir nos processos de ensino e de aprendizagem.

Cena 15– Atividades propostas por Gisele visando contribuir nos processos de ensino e de aprendizagem

Por volta das 14h21m Rafaela terminou a avaliação e entregou a atividade e a folha de rascunho, dizendo: “Tem uns que fiz na cabeça.” Nesse momento, Maria Paula disse: “Eu já sei contar, na mente e nos dedos.”⁹⁹ Gisele direcionou Rafaela a ir lendo o livro de Geografia¹⁰⁰, um texto sobre escola.

[...]

Por volta das 14h46m Rafaela informou Gisele que já tinha respondido as duas questões. Gisele olhou e disse para Rafaela que era para listar as diferenças¹⁰¹. Cerca de 5 minutos depois, Rafaela acrescentou o que Gisele tinha dito e levou para Gisele olhar, que disse: “Rafaela pode sentar no cantinho da leitura que só falta 10 minutinhos.”

Passados cerca de 2 minutos que Rafaela sentou no cantinho da leitura, Gisele foi até lá e perguntou quais eram os livros que ela já tinha lido. Rafaela mostrou os livros e Gisele indagou: “E qual você mais gostou?” Rafaela disse que era o livro intitulado “Uma zebra fora do padrão”, mostrando-o. Gisele questionou o porquê. Rafaela disse que era porque era engraçado. Gisele olhou o livro, leu as folhas iniciais da história e disse: “Você viu que tem rimas?” Rafaela disse que sim. (REGISTRO AMPLIADO, 04/09/2014).

Por meio da cena acima percebi que Gisele explora outros assuntos enquanto faz uma atividade, estando eles relacionados ou não com a atividade proposta. Na atividade das colchas de retalhos descrita anteriormente, observei que enquanto as estudantes estavam realizando as operações matemáticas da colcha de retalhos, Gisele explorou com elas como armá-las, o que são dezenas e unidades e também as cores. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2014).

⁹⁹ Esta é uma expressão muito utilizada por Gisele e que foi incorporada pelas estudantes.

¹⁰⁰ O livro é do 2º ano, do Projeto Pitangüá. Uma obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, sendo a editora responsável Sonia Cunha de Souza Danelli. 2ª edição, São Paulo, 2008.

¹⁰¹ Porque Rafaela tinha escrito tudo, menos a sala de aula.

A professora Gisele trabalha de forma sistemática e diária a leitura individual e coletiva das estudantes, exigindo que as estudantes leiam antes de escrever buscando entender o que estão escrevendo. A cena 16 explicita essa exigência:

Cena 16– Exemplificando o trabalho sistemático com a leitura nas atividades

Por volta das 09h13m enquanto Gisele esperava Katiely, Mariana disse: “Pronto, professora.” Gisele disse: “Espero que você esteja entendendo dona Mariana. Você está entendendo o que está escrevendo?” Mariana balançou a cabeça confirmando que sim.

[...]

Cerca de 09h32m Gisele apagou mais algumas linhas que Katiely já tinha copiado e escreveu o texto de Maria Paula no quadro o texto das corujas, dizendo a ela: “Maria Paula, tu não copia sem ler.” (REGISTRO AMPLIADO, 21/08/2014).

Além de exigir a leitura das estudantes, percebi que Gisele tem o hábito de realizar a leitura com as estudantes, provocando e esclarecendo as dúvidas no decorrer das leituras. A leitura tem um lugar bastante importante no cotidiano da escola. Além disto, o povo Puruborá também atribui muita importância à escrita como forma de registro da história do povo, de sua língua ancestral e como instrumento de reivindicações. Por isso, a escola Ywará Puruborá tem possibilitado o acesso ao registro escrito, principalmente na Língua Portuguesa e aos conhecimentos não indígenas e sua compreensão.

Percebi essa importância em vários momentos, os quais destaco dois deles. O primeiro refere-se ao dia que fui visitar Dulce com Hozana. Dulce me contou que Mariana está escrevendo várias histórias, entre elas, sobre o dia a dia, exemplificando por meio de uma história onde ela foi pescar com seu pai. Neste momento, ela pediu para Mariana pegar a folha em que estava escrevendo as histórias para me mostrar. Mariana foi buscá-la e disponibilizou para eu ler. Após minha leitura em voz alta, Hozana incentivou Mariana a escrever mesmo as histórias, que era para ela passar a limpo aquelas histórias da folha e fazer outras em um caderno. (DIÁRIO DE CAMPO, 11/02/2015).

O segundo momento refere-se ao assistir alguns vídeos da execução do projeto “História Tradicional do Povo Puruborá: narrativas da escola indígena Ywará Puruborá”, já citado, em que o professor Mário afirmou que:

Sem registro a história nossa é igual tava, ia morrer ali, né, se alguém não vai lá e resgata ela e registra, hoje nem era, não tava nem, nem tinha aparecido como índio não. Nós era índio, mas já tava extinto, já era extinto, nós era índio já extinto já. Mas como já tinha registro já e hoje é mais importante, como vocês, olha o tanto de criança que tem aí, gente que está precisando aprender né. Oh, pergunta a história e não sabe, os outros mais velhos, nem sabe direito, sabe pouquinho, né, tamos já revivendo isso aí, resgatando então, é importante

hoje, tem várias crianças aí aprendendo e vai precisar desse registro. E até pra gente mesmo ser reconhecido em todo lugar ser reconhecido, também é importante [...]. (Relato de Mário gravado em vídeo, 2012).

Gisele trabalha bastante com produção de texto, utilizando diferentes metodologias para isso. Em alguns momentos, a professora pede para as estudantes fazerem um desenho livre e uma história daquele desenho, em outros momentos leva imagens para que as estudantes vejam e produzam histórias a partir daquelas imagens. Além disto, presenciei um momento em que a professora trabalhou a produção de texto em que as estudantes em duplas confeccionaram dois cartazes com listas de modos e maneiras que elas enquanto estudantes deveriam ter durante o tempo em sala de aula, os quais foram expostos na parede da escola, visando lembrá-las sobre seus deveres e cobrar uma das outras. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/02/2015).

Figuras 32 e 33– Cartazes elaborados pelas estudantes

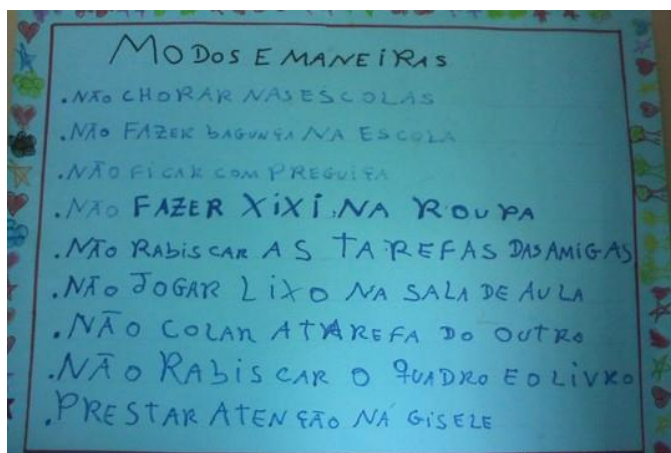


Figura 32

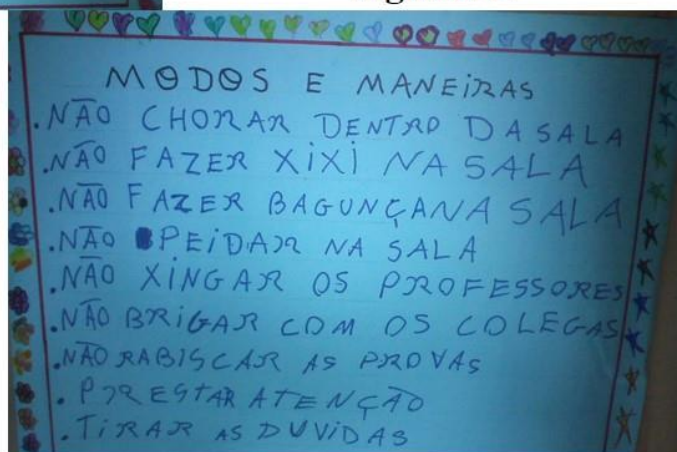


Figura 33

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (FOTOS).

O trabalho com a escrita na escola Ywará Puruborá remete às ideias de Neves (2009) quando afirma que a função social da escrita indígena pode ser elaborada e reinventada pelos e

pelas indígenas que ao se apropriarem de diferentes gêneros textuais, vão se apoderando deles como forma de atender seus interesses e demandas.

Percebi que Mário, assim como Gisele, também atribui muita importância a leitura e a escrita em suas aulas. Inclusive, por diversas vezes, Mário simboliza isto ao dizer para as crianças “capricha na letra” e “tem que caprichar mais na letra.” Embora haja uma cisão na escola Ywará Puruborá, o trabalho e a garantia do acesso ao conhecimento da cultura não indígena na escola, que foram apropriados pelos e pelas indígenas como responsabilidade da professora Gisele, estão estreitamente ligados ao empoderamento que possibilita ao povo Puruborá as lutas pelos seus direitos indígenas.

5.4 A escola Ywará Puruborá e suas outras relações: tecendo os últimos fios

No decorrer da presente pesquisa, percebi que a escola gera conhecimentos, mas não somente isto. Ela gera novos recursos, novas organizações de espaço e de tempo, ou seja, outras relações, o que corrobora a ideia de Rezende (2007) que afirma que a escola além de favorecer a produção de novos conhecimentos, também favorece a construção de novas relações e o acesso a outros recursos. Por isso, busco a título de encerramento da presente seção descrever e analisar as outras relações da escola indígena Ywará Puruborá, tecendo os últimos fios.

Mesmo diante das dificuldades físicas, falta de investimento e capacitação continuada específica para a professora Gisele e professor Mário, ter apenas um profissional para atender todas as necessidades técnicas, administrativas e pedagógicas da escola, falta de material específico e diferenciado e outras situações limitadoras, a escola Ywará Puruborá contribuiu e contribui na escolarização dos e das estudantes que passaram por ela. E, por isso, a escola é uma conquista que beneficia as crianças indígenas, a comunidade e até para crianças não indígenas próximas, facilitando o acesso à educação básica, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

A ex-estudante Marcela apontou o futuro benefício para outras crianças: “Mas, eu não penso em mim. Eu só tenho um filho. Meu filho, ele estuda aqui nessa escola. Ele estuda a língua materna. Mas eu penso nas crianças que vem.” (Entrevista Marcela, 08/09/2014). A ex-estudante Geisa confirmou esse benefício ao relatar que:

[...] a Hozana mesmo ela que mais puxou essa escola, por eles serem indígenas, fica mais fácil pros sobrinhos, pras crianças que vão nascer, vai ficando mais fácil um colégio na comunidade. Acho que é sobre isso aí. Até pra mim também foi fácil, né? Tô na família, ficou bom. (Entrevista Geisa, 03/09/2014).

Além disto, a escola tem sido o lugar de estudos da comunidade. Antes do processo seletivo do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, Campus de Ji-Paraná, ocorrido no dia 08 de fevereiro de 2015, em que foram homologadas as inscrições de 10 indígenas Puruborá, oito mulheres e dois homens, algumas das indígenas inscritas se encontraram na escola com Gisele, que até o momento é a primeira e única indígena do povo a se formar nesse curso, para estudarem juntas. (DIÁRIO DE CAMPO, 03/02/2015).

O número de 10 indígenas inscritas e inscritos nesse processo seletivo também pode ter sido estimulado pelas conquistas que o povo alcançou desde o seu “ressurgimento”, entre elas, a escola. Neste processo seletivo foram aprovadas quatro indígenas e um indígena Puruborá, sendo já convocadas e convocado para efetivarem suas matrículas. Entre as indígenas, uma é participante da presente pesquisa.

Além disto, a escola tem sido o lugar de acontecimentos, palestras e eventos em que a comunidade inteira está dentro dela, como foi o caso da palestra sobre nutrição, em que, de acordo com Gisele, estiveram presentes as estudantes e suas mães (DIÁRIO DE CAMPO, 16/10/2014) e dos resultados da qualificação da mestranda pesquisadora Tarsila da UFSCar, em que todos e todas da comunidade foram convidadas e convidados (DIÁRIO DE CAMPO, 21/01/2015). Assim, pode ser que a escola Ywará Puruborá seja como o “coração da comunidade”, assim como para o povo Xokleng, que segundo Baruffi (2006), considera a escola desta forma, pois o dia a dia da comunidade passa por ela, ou seja, as reuniões, os encontros de pais, professores e estudantes acontecem neste lugar.

A escola indígena Ywará Puruborá é um lugar de respeito às diferenças. A professora Gisele relatou que nunca presenciou problemas entre as estudantes, por serem indígenas e não indígenas, mencionando que pode ser porque são crianças, bem como, porque não tem preconceito na casa dos pais das estudantes não indígenas. Neste sentido, de acordo com a professora Gisele:

A gente conversa, fala que tem que ter a tolerância, a gente não é melhor que ninguém por ser indígena. Mas também a gente não pode aceitar que os outros venham e nos humilhe por a gente ser indígena. A gente tem muito essas conversas. Porque na nossa escola tem duas crianças que não são indígenas, né? Então a gente fala da importância da convivência e a gente se aceitar. Como a gente não aceita que ninguém nos humilhe por a gente ser indígena, mas também a gente não é melhor que ninguém por ser indígena, entendeu? (Entrevista Gisele, 12/09/2014).

A escola trouxe a introdução de trabalho assalariado para alguns e algumas integrantes do povo Puruborá e, por isso, também é valorizada. Hozana e Mário são funcionários da escola. Gisele também era funcionária da escola e ao sair para o curso em Medicina Veterinária, Deivid

ocupou seu lugar. Deivid e Mário são contratados, enquanto Hozana é concursada. Este ponto também é destacado por Pereira (2013, p. 106). Segundo a autora: “Entre os Xakriabá, a implementação da escola indígena levou a uma série de modificações locais, verificadas a partir da introdução sistemática dos salários aos funcionários das escolas, em um território onde não havia nenhum outro tipo de trabalho assalariado.”

Neste sentido, retomo a importância da demarcação do território para o povo Puruborá, pois os e as indígenas desse povo não permanecem ao redor da aldeia, uma vez que precisam trabalhar e não há emprego para todos e todas ali. Assim, com a demarcação do território a escola amplia suas possibilidades de funcionamento, já que com o povo reagrupado, a comunidade ganharia um fluxo maior de pessoas e de crianças que poderiam ter suas necessidades específicas atendidas e estariam mais fortalecidos e fortalecidas em busca de seus demais direitos.

O momento histórico em que o povo Puruborá está vivendo, do “ressurgimento”, da resistência indígena por meio da participação da Cacique, de outros e outras indígenas Puruborá no movimento indígena e em outras situações de luta pelos seus direitos (entre eles o escolar e o territorial) e da revitalização das práticas culturais e tradicionais (especialmente no ambiente escolar, apesar de suas limitações) tem sido muito favorável para a revitalização, (re) construção e o fortalecimento da identidade dos e das indígenas individualmente e também como povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que foi apresentado aqui não constitui conclusões definitivas e fixas. São apenas reflexões, tendo em vista o atual momento em que vive este grupo e o lugar em que neste momento me situo. Os dados coletados poderão receber novos olhares, em tempos e espaços outros, que venham a conferir-lhes novos significados, assim como outras poderão ser as vozes em outros momentos e circunstâncias.
(PAES, 2002, p. 129)

As palavras de Paes que abrem este texto retratam a maneira como analiso o momento de encerramento deste trabalho. Um momento em que apresento conclusões possíveis para a pesquisa realizada, mesmo reconhecendo que elas não se constituem em “conclusões definitivas e fixas”, uma vez que o movimento de luta e de conquistas empreendido pelos sujeitos da Aldeia Aperoí tem se mostrado extremamente dinâmico e as condições observadas durante o período de convivência com o povo para produção dos dados desta pesquisa, já não eram as mesmas em muitos aspectos, quando retornei a campo seis meses depois.

Desta forma, como em toda a investigação, o momento de fechamento do trabalho caracteriza-se pela possibilidade de fazer determinadas afirmações a partir das análises empreendidas, que evidenciam o que foi possível compreender sobre o processo estudado e, ao mesmo tempo, apontam para a necessidade de novas investigações sobre o tema.

Considerando-se o número limitado de investigações sobre a escolarização indígena no estado de Rondônia, bem como sobre o povo Puruborá, este trabalho traz contribuições relevantes ao ampliar as informações sobre a história desse povo indígena, mas principalmente por documentar as lutas, conquistas e processos envolvidos na construção e implantação da escola indígena formal, uma vez que a presente dissertação teve como objetivo investigar o processo de escolarização na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Ywará Puruborá, descrevendo-o e analisando-o, para compreender como este se relaciona com a (re)construção da identidade desse povo.

Destaco a importância da escolha pela pesquisa do tipo etnográfico, embora o exercício deste tipo de pesquisa seja um grande desafio para pesquisadores e pesquisadoras iniciantes, essa abordagem possibilitou-me a convivência com o grupo étnico que participou da pesquisa, mesmo que durante um período pouco prolongado, mas fundamental para a compreensão do objeto estudado em seu contexto cotidiano.

Partir do levantamento dos trabalhos acadêmicos produzidos sobre escolarização indígena, com base nos estudos disponibilizados na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e

Dissertações (BDTD), permitiu-me analisar e sistematizar as discussões mais recentes sobre os conceitos **educação indígena**, **educação para os(as) índios(as)** e **educação escolar indígena**. É importante ressaltar que não se trata de uma confusão de nomenclaturas feita pelos autores e pelas autoras ao escrever sobre a questão indígena. Ao contrário, essa diferenciação evidencia diferentes concepções sobre o tema.

Assim a **educação indígena** está relacionada ao processo educativo produzido e transmitido pelas comunidades indígenas, em suas especificidades e diferenças. A **educação para os(as) índios(as)** nos remete à dominação dos colonizadores e ao papel da escola como produção, enraizamento e divulgação de concepções preconceituosas contra os e as indígenas, pois a escola se constituiu como uma instituição ligada a integração deles e delas à sociedade “nacional”. O termo **educação escolar indígena** indica, por sua vez, a resistência e o protagonismo indígena, a construção de um novo formato de educação (bilíngue, intercultural, específico e diferenciado) nomeando ao mesmo tempo as conquistas dos povos indígenas, mas apontando também a contínua necessidade de atualização das discussões de maneira que as concepções não sejam cristalizadas, mas possam ser reinventadas à medida que a realidade também vai sendo relida e problematizada à luz de novos referenciais, conforme aponte na seção dois.

A construção de uma escolarização indígena que atenda as especificidades de cada etnia brasileira está garantida por um arcabouço legal consistente que vem sendo construído há mais de 25 anos, no entanto, as pesquisas recentes têm revelado a omissão e abandono do poder público na implementação destas políticas, revelando muitos desafios a serem superados no que se refere a estrutura física, currículo, material didático, recursos, formação e capacitação dos professores e das professoras indígenas, organização e funcionamento das escolas indígenas brasileiras. Nesta questão, a presente pesquisa vem adicionar-se às demais pesquisas analisadas na segunda seção desta dissertação.

Ressalto que, embora o levantamento realizado tenha sido extremamente importante e necessário para compreender como está configurado o campo da escolarização e educação escolar indígenas, as pesquisas analisadas estão relacionadas a povos indígenas aldeados há algum tempo e, apesar de existir algumas aproximações entre o cotidiano da escola Ywará Puruborá e os resultados das pesquisas no material levantado, há especificidades do contexto em que o povo Puruborá se encontra. Um contexto de “ressurgência” e resistência que não é discutido nos trabalhos sobre escolarização. Neste sentido, aponto a necessidade de investimentos em pesquisas que estudem o cotidiano e a escolarização de povos indígenas ressurgidos/resistentes no Brasil.

O levantamento revelou ainda que a área da Psicologia tem produzido poucas pesquisas acerca da escolarização indígena e/ou educação escolar indígena, apontando que esta temática pode e deve ser estudada tomando-se por base os referenciais desta ciência uma vez que são muitas as contribuições que podem advir deste encontro.

A aproximação mais sistemática com os membros do povo Puruborá que vivem na Aldeia Aperoí me permitem afirmar que este povo pode ser denominado como “resistente” e “ressurgido”, pois apesar do seu histórico de proibição de identidade, encontra-se na luta pelo reconhecimento desta identidade, revitalização da sua cultura e demarcação do seu território ancestral, apresentando-se como indígenas ao órgão oficial (FUNAI) e à sociedade local na década de 2000, após um período sem o fazer.

Entender um pouco da história desse povo, sua resistência e ressurgimento possibilitou-me compreender que a conquista da escola indígena Ywará Puruborá é decorrência do processo histórico de organização desse povo, juntamente com as lideranças indígenas de outras etnias que unidos em torno de interesses comuns, lutam politicamente pela conquista dos seus direitos básicos: território, saúde e educação. Neste contexto a escola é uma das formas cotidianas de resistência do povo que, conforme evidencia a situação vivida em relação à escola, pois tendo em vista a alegação da SEDUC de que a construção da estrutura física só ocorreria após a demarcação do território, organizaram-se e a construíram, demonstrando a capacidade de articular diferentes formas de atuação para a obtenção de seus direitos, conforme comprovam os dados apresentados na seção quatro.

Assim, a escola indígena Ywará Puruborá é o resultado de um movimento reivindicatório realizado por alguns e algumas integrantes do povo Puruborá. Os e as participantes desta pesquisa demonstraram-se bastante satisfeitos e satisfeitas com a escola conquistada, especialmente com a aprendizagem das estudantes, embora apontem novas necessidades tanto materiais quanto pedagógicas, o que indica que a luta ainda não acabou.

Apesar das dificuldades e contradições que a **educação escolar indígena** apresenta em diferentes contextos em âmbito nacional, conforme afirmam outros estudos sobre o tema, os povos indígenas atribuem um grande valor à escola, lutando e querendo essa instituição em suas aldeias. Isto também acontece com o povo Puruborá.

Assim, quando a ex-estudante Dulce e mãe da estudante Mariana relata “Porque nós tem a nossa escola aqui, entonce eu não quero tirar daqui pra ir pra lá” e “Mas eu não vou tirar ela daqui pra colocar lá” é possível perceber a importância e o valor que a escola indígena Ywará Puruborá possui para esta comunidade. Por outro lado, estes relatos também indicam a dificuldade que as mães enfrentam quando não há escolas nas aldeias e precisam deixar seus

filhos e suas filhas utilizarem o transporte escolar público, que neste caso, passa na BR 429 para transportá-los/las até a escola polo mais próxima, em estradas de péssima qualidade em que os acidentes com os ônibus não são incomuns.

Conforme Markus (2006), Belz (2008), Silva (2010), entre outros e outras, a necessidade de reafirmação contínua da identidade é uma constante para os grupos e sujeitos que se encontram em condições de desigualdade social, constituindo-se esta luta numa maneira de conquistar um lugar de garantia de direitos constantemente negados pelas relações assimétricas de poder. Assim, constituem-se conquistas fundamentais para os povos indígenas, principalmente aqueles que foram privados de sua identidade indígena, a apropriação de elementos que lhes garantam esse reconhecimento público identitário. Desta forma, a escola indígena, o resgate da língua, a luta pelo território são parte deste processo que culminará na garantia do direito de ser reconhecido como indígena e, portanto, usufruir dos benefícios deste reconhecimento, como, por exemplo, poder concorrer a uma vaga em um curso superior específico para indígenas, ou em vagas destinadas a este grupo.

Para as estudantes indígenas a escola Ywará Puruborá talvez seja mais significativa do que para as estudantes não indígenas, uma vez que as indígenas identificaram a escola com o nome e trouxeram em seus desenhos características específicas, enquanto uma das estudantes não indígenas preferiu não desenhar a escola e a outra a desenhou de forma que ela nem pode ser identificada, inclusive sem nomeá-la.

A escola Ywará Puruborá foi conquistada quatro anos após o “ressurgimento” do povo Puruborá e, portanto, faz parte do processo identitário desse povo. Assim, embora apresente algumas limitações e ainda tenha vários desafios a serem superados, também tem contribuído de muitas formas para as lutas desse povo. A escola tem possibilitado a aprendizagem das estudantes matriculadas com satisfação e bons resultados, sendo possível perceber esta aprendizagem até nas conversas informais entre as estudantes na escola conforme indicam as várias cenas apresentadas na seção cinco.

O número reduzido de estudantes matriculadas atualmente na escola Ywará Puruborá aponta para duas questões importantes. A primeira delas é que esse número facilita o processo de ensino, possibilitando que a professora e os professores estejam mais atenta e atentos a este processo, favorecendo o rendimento e a aprendizagem das estudantes. A outra questão é que ele também revela a negação do direito ao ensino fundamental completo na aldeia, e por isso, os e as jovens e adolescentes Puruborá precisam estudar em outras escolas, o que tem ocasionado episódios de constrangimento e o enfraquecimento da luta pelos direitos do povo.

A afirmação de Gisele de que o chefe de núcleo de educação escolar indígena e ela eram “analfabetos nessa questão” ao assumirem suas funções, indica a necessidade urgente de garantia de formação e capacitação continuada específica para as professoras e os professores indígenas em Rondônia, além dos coordenadores e das coordenadoras de ensino que atuam nesta área.

Embora a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) esteja desempenhando um papel extremamente relevante junto às populações indígenas, por meio do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER), Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, oferecido no Campus de Ji-Paraná, a pesquisa aponta para a necessidade de maiores investimentos para formar e capacitar as e os profissionais indígenas na área da educação.

Além da formação contínua e também diferenciada capaz de atender às necessidades específicas de cada contexto, o investimento em produção de materiais didáticos que incluam a cultura indígena no processo de ensino em todos os níveis e áreas de formação é uma demanda urgente e aponta para um campo aberto de atuação de pesquisadores e pesquisadoras de todas as áreas.

Neste sentido, a história do povo Puruborá os e as colocam em uma condição muito específica em relação à cultura, pois o fato da maioria da comunidade não ter vivido um processo de imersão na **educação indígena**, que lhes permitisse apropriar-se dos costumes e história de seus ancestrais, especialmente, no caso da professora e dos professores, tornaram-se limitadas suas possibilidades de contribuir para que o trabalho com a cultura na escola aconteça de forma mais ampla e cotidiana.

Entretanto, isso não diminui a importância do trabalho desenvolvido na escola, uma vez que mesmo por meio de situações específicas, algumas práticas culturais são resgatadas junto aos membros mais antigos do grupo e socializadas com os membros mais jovens por meio do processo de ensino. Com todas as perdas que a transformação de práticas culturais em objetos de ensino acarreta, a escola tem sido o espaço de resgate e registro da história do povo, suas lutas e conquistas.

Algumas possibilidades, entretanto, poderiam ser melhor aproveitadas se a escola pudesse organizar-se de maneira mais coletiva, evitando a cisão que ocorre entre o trabalho com os conteúdos mais gerais do currículo e o ensino da Língua Puruborá, por exemplo. O fato destas ações serem realizadas por professores diferentes fortalece esta separação na prática ficando o trabalho com a cultura indígena sob responsabilidade do professor da Língua Puruborá, enquanto a professora das demais áreas não se sente responsável por ampliar esta abordagem. Entretanto, os três professores que atuam na escola valorizam e respeitam as

práticas culturais de seu povo, atribuindo ao “resgate” dessas práticas a possibilidade de afirmação pública de suas identidades, individual e coletiva.

A especificidade da história deste povo faz com que o trabalho na escola Ywará Puruborá, se dê no sentido inverso daquele que ocorre em outras escolas indígenas, pois em vez dos mais velhos virem até a escola, a escola vai até os mais velhos, com o intuito de registrar os conhecimentos sobre as práticas culturais do povo Puruborá socializando-o com a comunidade.

Neste aspecto, o trabalho com a Língua Puruborá é um elemento assumido pelos sujeitos da comunidade como fundamental para a identidade deste povo. Entretanto, a escola Ywará Puruborá não é uma escola bilíngue, mas uma escola com aulas de Língua Puruborá, uma vez que essa língua se tornou um objeto de estudo e não um veículo de ensino, já que a escola Ywará Puruborá possui aulas de e não na Língua Puruborá. Isto porque, a língua materna deste povo é a Portuguesa, apesar deles considerarem a Língua Puruborá como língua materna.

Esta questão, conforme apontado na seção dois desta dissertação, evidencia que o bilinguismo não pode ser uma característica que defina a escola indígena, uma vez que muitos povos indígenas foram proibidos de falar em suas línguas tradicionais e, por isso, apropriaram-se da Língua Portuguesa, como foi o caso do povo Puruborá, enquanto outros povos indígenas falam mais de uma língua, o que dificulta na decisão de qual língua priorizar no contexto escolar.

Embora a apropriação da Língua Portuguesa como língua materna por alguns povos indígenas ainda seja vista como uma realidade que descaracteriza a identidade indígena, é preciso compreender que isto resulta do processo de proibição de falar em sua língua tradicional imposto a eles, pós-contato. Desta maneira a ausência de uma língua indígena como forma de comunicação não deve ser entendida como causa da descaracterização da identidade indígena.

Esta questão precisa ser percebida pelos próprios povos indígenas, especialmente os “ressurgidos” e resistentes, a fim de que não vejam a língua como único meio de recuperação de suas identidades indígenas. Por outro lado, isto não impede que as escolas indígenas possam utilizar suas línguas tradicionais como objetos de ensino e se apoiarem nelas como elemento da cultura, como símbolo de sua identidade indígena e como forma estratégica e política diante das populações indígena e não indígena em busca de seus direitos, como acontece com os e as Puruborá.

O povo Puruborá atribui muita importância à leitura e à escrita, especialmente na Língua Portuguesa, pois é por meio da escrita que tem sido feito o registro de sua história e como

instrumento fundamental de reivindicação (terra, saúde, língua, educação, identificação e identidade indígenas), sendo assim apropriada e utilizada como objeto sociocultural e político.

Portanto, este povo não tem atribuído um papel único a sua escola e sim papéis, no plural. A escola indígena Ywará Puruborá tem sido o lugar de revitalização e divulgação da cultura, o único lugar de transmissão da Língua Puruborá e tem contribuído desta maneira para a revitalização, (re)construção e o fortalecimento da identidade dos e das indígenas Puruborá. Por outro lado, também tem sido o lugar do acesso ao conhecimento da cultura não indígena e, por isso, tem se tornado uma arma para a resistência e elaboração de reivindicações dos seus direitos.

Neste contexto, o conceito de identidade e suas interfaces com o ressurgimento e a escolarização de povos indígenas aponta para a existência de cristalizações, ou seja, características individuais e coletivas que permanecem com eles e elas durante o decorrer de suas existências. Entretanto, os contextos histórico, econômico, político, ideológico, psicológico, cultural e social influenciam e contribuem para que elas e eles prossigam fazendo suas “identificações em curso”.

Embora na realidade do povo Puruborá tenha ficado evidente a constituição das identidades como cristalizações e “identificações em curso”, este trabalho aponta para a necessidade de novas investigações sobre a identidade de povos indígenas em situação de “ressurgência” e resistência, uma vez que os trabalhos estudados no referencial teórico sobre identidade contemplam questões mais gerais, deixando de explorar a especificidade desses povos indígenas, especialmente no campo da Psicologia.

No caso do povo Puruborá, o momento histórico, político e social que estão vivendo, do “ressurgimento”, da resistência indígena por meio da participação no movimento indígena e em outras situações de luta pelos seus direitos (território, saúde, educação etc.) e da revitalização das práticas culturais e tradicionais (especialmente no ambiente escolar) tem sido muito favorável para a revitalização, (re)construção e o fortalecimento da identidade dos e das indígenas, enquanto indivíduos e também povo. E a escola Ywará Puruborá tem um papel muito importante neste processo.

REFERÊNCIAS

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. **Educação escolar indígena como inovação educacional**: a escola e as aspirações de futuro das comunidades. São Paulo, 2013, 192f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ALBUQUERQUE, Manuel Coelho. Pelos direitos de ser *índio*: artes e atitudes educativas. In: **I Encontro Internacional de Direitos Culturais**. Universidade de Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.direitosculturais.com.br/ojs/index.php/articles/article/view/77/62>. Acesso em: 10 out. 2013.

AMORIM, Siloe Soares de. **Índios ressurgidos**: a construção da auto-imagem os tumbalala – Os Kalankó, os Karuazu, os Catókinn e os Koiupanká. Campinas, SP, 2003, 301f. Dissertação (Mestrado em Multimeios)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

_____. **Os Kalankó, Karuazu, Kaoipanká e Katokinn**: resistência e ressurgência indígena no Alto Sertão alagoano. Porto Alegre, 2010, 431f. Tese (Doutorado em Antropologia Social)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 11 ed. Campinas, SP: Papius, 2004.

_____. O repensar da didática a partir do estudo da dominação e resistência no cotidiano escolar. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 35-41, jan./jun. 1988.

ARAÚJO, Vera Lúcia Soares de. **Educação, identidade e cidadania**: uma leitura da ação política do povo “ressurgido” Aranã. Presidente Prudente, SP, 2011, 94f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2011.

ARESI, Cláudia. O território como suporte identitário para a cultura kaingang. **Campo-Território**: revista de geografia agrária, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 264-279, fev. 2008. Disponível em: <http://www.redesrurais.org.br/sites/default/files/o%20territ%C3%93rio%20como%20suporte%20identit%C3%81rio%20para%20a%20cultura%20kaingang.pdf>. Acesso em: 15 out. 2012.

ARRUTI, José Maurício Andion. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana**: estudos de antropologia social, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - PPGAS-Museu Nacional, v. 3, n. 2, p. 7-38, 1997.

_____. Morte e vida do nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 57-94, 1995.

BACKES, José Licínio. A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial. **Interações**, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 13-19, jan./jun. 2014.

BARBOZA, José Joaci. Puruborá: narrativas de um povo ressurgido na Amazônia. In: **XI Encontro Nacional de História Oral**, Rio de Janeiro, 2012, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais/Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1339991713_ARQUIVO_PuruboraNarrativasdeumPovoRessurgidonaAmazonia.pdf. Acesso em: 08 ago. 2013.

BARUFFI, Mônica Maria. **Entre o sol e a sombra**: os sentidos de escola para o povo Xokleng comunidade Bugio-SC. Blumenau, SC, 2006, 89f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2006.

BATISTA, Teresinha Aparecida da Silva. **A luta por uma escola indígena em Te'yikue, Caarapó/MS**. Campo Grande, 2005, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

BELZ, Karina Cristiane. **Educação escolar Kaingang**: do discurso oficial às práticas efetivas. Florianópolis, 2008, 189f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e**: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. Porto Alegre, 2005, 272f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2005.

BIAZATTI, Suzana das Candeias; OLIVEIRA, Anátalia Daiane de; BRITO, Claudineia Gomes. Povo Puruborá: A relação dos indígenas com os seus idosos. In: **Anais do VI Seminário de Educação**, Ji-Paraná, RO, 2013, Universidade Federal de Rondônia.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A turma de trás. In: MORAIS, Regis de. **Sala de aula**: que espaço é esse? Campinas, SP: Papirus, 1991. p. 105-122.

BRASIL. Censo demográfico 2010: Características gerais dos indígenas, resultados do universo. In: **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Rio de Janeiro, 2010, p. 1-245. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/Publicacao_completa.pdf. Acesso em: 02 mar. 2014.

_____. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto, nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 04 out. 2013.

_____. Lei, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 set. 2013.

_____. Portaria Interministerial MJ e MC, nº 559, de 16 de abril de 1991. Disponível em: <http://www.indigena.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40>. Acesso em: 09 mar. 2015.

_____. Portaria nº 1.061, de 11 de setembro de 2014. **Diário Oficial da União**, nº 176, 12 set. 2014. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=2&pagina=48&data=12/09/2014>. Acesso em: 07 out. 2014.

_____. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Edson Machado de. **A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo**. São Paulo, 2012, 184f. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CASSIMIRO, Poliana Alves; BARBOZA, José Joaci. Grupo de Pesquisa em Educação da Amazônia – GPEA: Puruborá um povo indígena resgatando sua identidade e cultura. **Revista Pesquisa & Criação**, Porto Velho, v. 11, p. 316-322, 2012, Editora da Universidade Federal de Rondônia.

CATHEU, Gil de. **Puruborá: mais um povo ressurgido em Rondônia**. Conselho Indigenista Missionário de Rondônia (CIMI-RO), 2002. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/en/noticias?id=4615>. Acesso em: 16 mar. 2014.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 58-75.

_____. Políticas de Identidade e Identidades Políticas. In: DUNKER, Christian Ingo Lenz; PASSOS, Maria Consuelo (Org.). **Uma Psicologia que se interroga: ensaios**. São Paulo: Edicon, 2002. p. 133-144.

CIMI-ANE (Articulação Nacional de Educação). **Memória e Resistência: a sabedoria dos povos indígenas**. 2004.

COIMBRA JÚNIOR, Carlos Everaldo Alvares; SANTOS, Ricardo Ventura. Saúde, minorias e desigualdade: algumas teias de inter-relações, com ênfase nos povos indígenas no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 125-132, 2000.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Por uma educação descolonial e libertadora: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: CIMI, 2014.

_____. Juventude indígena em busca de seu protagonismo. Brasília: CIMI, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2013.

COUTO, Cristiane Beatriz Dahmer. **História da Implantação da Educação Escolar Indígena na Comunidade Nandeva-Guarani da Reserva Porto Lindo no Município de Japorã – MS**. Londrina, PR, 2007, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2007.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Prefácio - Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello de. (Org.). **Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 11-21.

CRUZ, Simone Figueiredo. **A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti**. Campo Grande, 2009, 195f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

DANTAS, Sérgio Silva; CIAMPA, Antonio da Costa. Projeto de vida e identidade política: um caminho para a emancipação. **Revista de Psicologia da UFC**, v. 5, p. 138-152, 2014.

DELMONDEZ, Polianne; PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto Pulino. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 3, p. 632-641, 2014.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. Introdução – Por que razão uma obra sobre a identidade e as representações? In: DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. Tradução Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 13-16.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Introdução. In: FERREIRA, Andrey Cordeiro. **Tutela e Resistência Indígena: Etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado brasileiro**. Rio de Janeiro, 2007, 420f. Tese (Doutorado em Antropologia Social do Museu Nacional)– Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. p. 1-15.

_____. Ordem e Anarquia na Sociologia: percepções da mudança social e luta política. In: FERREIRA, Andrey Cordeiro. **Tutela e Resistência Indígena: Etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado brasileiro**. Rio de Janeiro, 2007, 420f. Tese (Doutorado em Antropologia Social do Museu Nacional)– Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. p. 16-55.

FERREIRA, Geraldo Veloso. **Educação Escolar Indígena: As práticas culturais indígenas na ação pedagógica da Escola Estadual Indígena São Miguel – Iauaretê (AM)**. São Paulo, 2007, 207f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FRANÇA, Vanessa Abdo. **Da aldeia à favela: estudo da identidade de índios Pankararu no Real Parque**. São Paulo, 2008, 100f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREITAS, Déborah de Brito Albuquerque Pontes. **Escola Makuxi: identidades em construção**. Campinas, SP, 2003, 234f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)– Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2003.

GALÚCIO, Ana Vilacy. Introdução. In: GALÚCIO, Ana Vilacy; PURUBORÁ, José Evangelista; APORETE FILHO, Paulo. **Vocabulário ilustrado – animais na Língua Puruborá**. Belém: MPGE, 2013. p. 5-7.

_____. Puruborá: notas etnográficas e lingüísticas recentes. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Belém, v. 1, n. 2, p. 159-192, maio/ago. 2005.

GALÚCIO, Ana Vilacy; PURUBORÁ, José Evangelista; APORETE FILHO, Paulo. **Vocabulário ilustrado – animais na Língua Puruborá**. Belém: MPGE, 2013.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 13-41.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ISIDORO, Edineia Aparecida; NEVES, Josélia Gomes. Material didático, interculturalidade e escolas indígenas: lições da prática pedagógica na graduação. In: NEVES, Josélia Gomes; PACÍFICO, Juracy Machado; BUENO, José Lucas Pedreira. (Org.) **Universidade, licenciatura e interculturalidade: anúncio de aprendizagens na floresta**. Florianópolis: Pandion, 2013. p. 165-192.

LEONEL, Mauro. **Etnodicéia Uruéu-au-au: o endocolonialismo e os índios no centro de Rondônia, o direito à diferença e à preservação ambiental**. São Paulo: Editora da USP/Instituto de Antropologia e Meio Ambiente/ FAPESP, 1995.

LIMA, Aluísio Ferreira de. Para uma Reconstrução dos Conceitos de Massa e Identidade. **Psicologia Política**, v. 14, n. 7, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 31-44, jan-jun, 2002, Universidade São Marcos.

_____. Identidade: o processo de exclusão/inclusão na ambiguidade dos movimentos sociais. In: ZANELLA, Andrea Vieira, *et al.* (Org.). **Psicologia e práticas sociais** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 49-56. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/886qz/pdf/zanella-9788599662878-06.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2015.

MARKUS, Cleides. **Identidade étnica e educação escolar indígena**. Blumenau, SC, 2006, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2006.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Escola indígena e ensino de História: um estudo em uma escola Kaingang da terra indígena Guarita/RS**. Porto Alegre, 2012, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Notícia sobre a Língua Puruborá. In: **XVII Encontro da ANPOL**, Gramado, RS, 2002.

MONTANHA, Gisele de Oliveira. **Mitos do povo Puruborá**. Ji-Paraná, RO, 2014, 37f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Básica Intercultural)– Fundação Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, RO, 2014.

MONTANHA, Gisele de Oliveira; BARBOZA, José Joaci. Mitos do povo Puruborá. In: **Anais do VI Seminário de Educação**, Ji-Paraná, RO, 2013, Universidade Federal de Rondônia.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura Escrita em Contextos Indígenas**. Araraquara, SP, 2009, 369f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)– Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2009.

_____. Povos Indígenas em escolas urbanas da Amazônia: a reedição do contato? **Revista Partes**. São Paulo, novembro, 2013. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/povosindigenas.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2013.

NOVAIS, Sandra Nara da Silva. **Prática social de ressignificação da educação escolar indígena: compreendendo os processos educativos do cotidiano Terena do município de Aquidauana MS**. São Carlos, SP, 2013, 271f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. A problemática dos “índios misturados” e os limites dos estudos americanistas: um encontro entre antropologia e a história. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999a. p. 99-123.

_____. Entrando e saindo da “mistura”: os índios nos censos nacionais. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999b. p. 124-151.

OLIVEIRA, Anátalia Daiane de; BRITO, Claudineia Gomes; BARBOZA, José Joaci. Puruborá: indígenas ressurgidos e a construção da identidade. **Revista P@rtes**, São Paulo, jun. 2014. Disponível em: Acesso em: <http://www.partes.com.br/2014/06/23/purubora-indigenas-ressurgidos-e-a-construcao-da-identidade/>. Acesso em 24 jun. 2014.

OLIVEIRA, Anátalia Daiane de; BRITO, Claudineia Gomes; BIAZATTI, Suzana das Candeias. Percepção de território para o povo Puruborá: Alguns apontamentos. In: **XXX Semana de Geografia. I Encontro Internacional de Geografia**, Porto Velho, 2012a. Disponível em

<https://www.dropbox.com/s/v54eh273azhx5id/artigo%20percepa%C3%A7%C3%A3o.pdf?m>. Acesso em: out. 2013.

OLIVEIRA, Augusto Marcos Fagundes. **Ser pataxó: educação e identidade cultural**. Ilhéus, BA, 2002, 302f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Santa Cruz, Faculdade de Educação, Ilhéus, BA, 2002.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana: estudos de antropologia social**, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - PPGAS-Museu Nacional, v. 4, n. 1, p. 47-77, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v4n1/2426.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2012.

OLIVEIRA, Ovídio Amélio de. **História: Desenvolvimento e Colonização do Estado de Rondônia**. 6 ed. Porto Velho: Dinâmica Editora e Distribuidora Ltda, 2007.

PAES, Maria Helena Rodrigues. **Na fronteira: Os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT, num olhar dos Estudos Culturais**. Porto Alegre, 2002, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2002.

PAIXÃO, Antônio Jorge Paraense da. **Interculturalidade e política na educação escolar indígena da aldeia Teko Haw – Pará**. Rio de Janeiro, 2010, 171f. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PAPPIANI, Angela. **Povo verdadeiro: os povos indígenas no Brasil**. São Paulo: IKORE, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **Exercícios de Indignação: escritos de Educação e Psicologia**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PEREIRA, Veronica Mendes. **A circulação da cultura na escola indígena Xakriabá**. Belo Horizonte, 2013, 158f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

_____. **A cultura na escola ou escolarização da cultura? um olhar sobre as práticas culturais dos índios Xacriabá**. Belo Horizonte, 2003, 138f. Dissertações (Mestrado em Educação)– Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PORTELA, Cristiane de Assis. **Nem ressurgidos, nem emergentes: a resistência histórica dos Karajá de Buridina em Aruanã-GO (1980-2006)**. Goiânia, GO, 2006, 233f. Dissertação (Mestrado em História)– Universidade do Oeste Paulista, Goiânia, GO, 2006.

PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. Os povos indígenas emergentes. In: PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. **Brasil Indígena: 500 anos de resistência**. São Paulo: FTD, 2000. p. 89-97.

RAMIREZ, Henri. As línguas indígenas do Alto Madeira: estatuto atual e biografia básica. **Língua viva**, Fundação Universidade Federal de Rondônia, v. 1, n. 1, out. 2006.

REZENDE, Justino Sarmiento. **Escola Indígena Municipal Utãpinopona - Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka**. Campo Grande, 2007, 371f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 31-54.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: Relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 9-30.

RODRIGUES, Ana Lúcia. Prefácio. In: BAUER, Carlos. **Breve história da mulher no mundo ocidental**. São Paulo: Xamã: Edições Pulsar, 2001. p. 7-9.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul** – “Será o letrado ainda um dos nossos?”. Campo Grande, 2002, 185f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 135-157.

SANTOS, Roberto Vatan dos. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Integração**, v. 11, n. 40, jan./fev./maio 2005. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/177895/mod_resource/content/1/Texto%20Proc%20ens-aprend.pdf. Acesso em: 05 abr. 2014.

SANTOS, Vanúbia Sampaio dos. **Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia**. Cuiabá, 2014, 155f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

SAWAIA, Bader Burihan. Comunidade como Ética e Estética. Uma Reflexão Mediada pelo Conceito de Identidade. **Psykhé**, Santiago, Chile, v. 8, n. 1, p. 19-25, 1999. Disponível em: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/384/364>. Acesso em: 13 mar. 2015.

_____. Identidade – uma ideologia separatista? In: SAWAIA, Bader Burihan (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 119-127.

SILVA FILHO, Gerino Alves da. Toponímia de Rondônia (Gentílicos). **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro, v. 57, n.3, p. 39-61, jan./mar., 1995.

SILVA, Beatriz Sales da. **Educação Escolar indígena**. Mas, o que é mesmo uma escola diferenciada? Trajetória, equívocos e possibilidades no contexto da E.E. Indígena Xucuru Kariri Warcanã, de Aruanã (Caldas MG). Campinas, SP, 2010, 122f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

SORATTO, Marines. **A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da Reserva Francisco Horta Barbosa -Dourados/MS**. Campo Grande, 2007, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História Regional: Rondônia**. 4 ed. Porto Velho: Rondoniana, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: III-CAB, p. 75-96, 2010. Disponível em: <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-Cr%C3%ADtica-y-Educaci%C3%B3n-Intercultural1.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2015.

REFERÊNCIAS DO LEVANTAMENTO DA PRIMEIRA SEÇÃO

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. **Educação escolar indígena como inovação educacional:** a escola e as aspirações de futuro das comunidades. São Paulo, 2013, 192f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARUFFI, Mônica Maria. **Entre o sol e a sombra:** os sentidos de escola para o povo Xokleng comunidade Bugio-SC. Blumenau, SC, 2006, 89f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2006.

BATISTA, Teresinha Aparecida da Silva. **A luta por uma escola indígena em Te'yikue, Caarapó/MS.** Campo Grande, 2005, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

BELZ, Karina Cristiane. **Educação escolar Kaingang:** do discurso oficial às práticas efetivas. Florianópolis, 2008, 189f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e:** enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. Porto Alegre, 2005, 272f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2005.

BRITO, Edson Machado de. **A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo.** São Paulo, 2012, 184f. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARVALHO, Jailton Nascimento. **Mawa'aiaká - escola de resgate cultural:** a trajetória da escola entre os índios Kamaiurá, de 1976 a 2004. São Paulo, 2006, 228f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2006.

COUTO, Cristiane Beatriz Dahmer. **História da Implantação da Educação Escolar Indígena na Comunidade Nandeva-Guarani da Reserva Porto Lindo no Município de Japorã – MS.** Londrina, PR, 2007, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2007.

CRUZ, Simone Figueiredo. **A criança Terena:** o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti. Campo Grande, 2009, 195f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

FERREIRA, Edna. **A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu.** São Paulo, 2012, 112f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, Geraldo Veloso. **Educação Escolar Indígena:** As práticas culturais indígenas na ação pedagógica da Escola Estadual Indígena São Miguel – Iauaretê (AM). São Paulo, 2007, 207f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. **Educação escolar indígena na terra indígena Apiaká-Kayabi – em Juara – MT: resistências e desafios.** Porto Alegre, 2014, 180f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MARKUS, Cledes. **Identidade étnica e educação escolar indígena.** Blumenau, SC, 2006, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2006.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Escola indígena e ensino de História: um estudo em uma escola Kaingang da terra indígena Guarita/RS.** Porto Alegre, 2012, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

NOVAIS, Sandra Nara da Silva. **Prática social de ressignificação da educação escolar indígena: compreendendo os processos educativos do cotidiano Terena do município de Aquidauana MS.** São Carlos, SP, 2013, 271f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

OLIVEIRA, Augusto Marcos Fagundes. **Ser pataxó: educação e identidade cultural.** Ilhéus, BA, 2002, 302f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Santa Cruz, Faculdade de Educação, Ilhéus, BA, 2002.

PAES, Maria Helena Rodrigues. **Na fronteira: Os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT, num olhar dos Estudos Culturais.** Porto Alegre, 2002, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2002.

PAIXÃO, Antônio Jorge Paraense da. **Interculturalidade e política na educação escolar indígena da aldeia Teko Haw – Pará.** Rio de Janeiro, 2010, 171f. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PEREIRA, Elio Fonseca. **História da participação do movimento indígena na constituição das ‘escolas indígenas’ no município de Santa Isabel do Rio Negro-AM.** São Paulo, 2010, 113f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

REZENDE, Justino Sarmiento. **Escola Indígena Municipal Utãpinopona - Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka.** Campo Grande, 2007, 371f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – “Será o letrado ainda um dos nossos?”.** Campo Grande, 2002, 185f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002.

SANTOS, Macaé Maria Evaristo dos. **Práticas instituintes de gestão das escolas Xacriabá.** Belo Horizonte, 2006, 149f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SILVA, Beatriz Sales da. **Educação Escolar indígena**. Mas, o que é mesmo uma escola diferenciada? Trajetória, equívocos e possibilidades no contexto da E.E. Indígena Xucuru Kariri Warcanã, de Aruanã (Caldas MG). Campinas, SP, 2010, 122f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

SORATTO, Marines. **A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da Reserva Francisco Horta Barbosa -Dourados/MS**. Campo Grande, 2007, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada/o a participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “**A escolarização das crianças do Povo Puruborá: Contribuições da escola para um povo ressurgido**” que tem como objetivo investigar a escolarização das crianças indígenas Puruborá, buscando compreender como esta escolarização se relaciona com a revitalização da identidade do povo Puruborá.

Espero que esta pesquisa contribua com a produção de conhecimentos acerca da escolarização dos povos indígenas fornecendo elementos importantes para atender suas reivindicações. Após a conclusão da pesquisa serão realizadas reuniões com a cacique do povo Puruborá, com os/as professores/as envolvidos/as com a escolarização das crianças indígenas, com os pais ou representantes legais dos/as estudantes participantes e com os familiares moradores no município para apresentar os resultados e fornecer uma cópia do texto produzido para a responsável pela aldeia.

A sua colaboração se dará por meio de entrevistas individuais gravadas em áudio. As informações coletadas neste estudo serão sigilosas e utilizadas apenas para fins acadêmicos e científicos e, portanto, seu nome não será divulgado. Após a conclusão da pesquisa as gravações serão destruídas.

O/a senhor/a não terá gastos e não receberá nenhum pagamento pela sua participação, que não é obrigatória e a qualquer momento o/a senhor/a pode retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo, bastando apenas comunicar a pesquisadora.

As possibilidades de risco em função da sua participação na pesquisa são mínimas e passíveis de serem controladas, podendo estar relacionadas às diferenças culturais e às questões psicológicas. No entanto, a pesquisadora adotará os procedimentos que obedecem aos Critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, buscando controlar os possíveis riscos mencionados.

Neste sentido, informo que qualquer prejuízo decorrente da pesquisa pode ser comunicado a pesquisadora e ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que é o setor responsável pelo acompanhamento das investigações realizadas pelos/as pesquisadores/as vinculados a ela. A indenização em caso de danos provocados pela participação na presente pesquisa será de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Informo abaixo os contatos para esclarecimentos de dúvida ou comunicado de qualquer natureza:

<p>Pesquisadora Responsável Anatália Daiane de Oliveira Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia (MAPSI) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) Telefone: (69) 9271-7753 E-mail: discipulaanatalia@gmail.com</p>	<p>Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Universidade Federal de Rondônia Campus José Ribeiro Filho, BR 364, Km 9,5, Bloco 2C, Sala 214, Porto Velho/RO. Horário de funcionamento: Segunda a sexta, das 08h às 12h Telefone: (69) 2181-2111 E-mail: nusau@unir.br CAAE: 30618714.3.0000.5300</p>
---	--

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento, de modo que permita sua participação nesta pesquisa.

Anatália Daiane de Oliveira

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, declaro que fui anteriormente informado/a pela pesquisadora acerca dos objetivos da pesquisa intitulada “**A escolarização das crianças do Povo Puruborá: Contribuições da escola para um povo ressurgido**” e as metodologias a serem utilizadas, concordando em participar do presente estudo. Estou ciente de que o meu nome será preservado, meus dados serão mantidos em caráter confidencial e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum, bastando apenas comunicar à pesquisadora. Declaro que conheço os riscos e os benefícios e que recebi uma cópia deste termo de consentimento. Autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos para fins acadêmicos e científicos, de acordo com os princípios éticos.

Seringueiras/RO, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do/a participante

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada/o a participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “**A escolarização das crianças do Povo Puruborá: Contribuições da escola para um povo ressurgido**” que tem como objetivo investigar a escolarização das crianças indígenas Puruborá, buscando compreender como esta escolarização se relaciona com a revitalização da identidade do povo Puruborá.

Espero que esta pesquisa contribua com a produção de conhecimentos acerca da escolarização dos povos indígenas fornecendo elementos importantes para atender suas reivindicações. Após a conclusão da pesquisa serão realizadas reuniões com a cacique do povo Puruborá, com os/as professores/as envolvidos/as com a escolarização das crianças indígenas, com os pais ou representantes legais dos/as estudantes participantes e com os familiares moradores no município para apresentar os resultados e fornecer uma cópia do texto produzido para a responsável pela aldeia.

A sua colaboração se dará por meio de entrevistas individuais gravadas em áudio. Conforme combinado anteriormente e mediante sua autorização, seu nome será divulgado, mas as informações coletadas neste estudo serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e científicos. Após a conclusão da pesquisa as gravações serão destruídas.

O/a senhor/a não terá gastos e não receberá nenhum pagamento pela sua participação, que não é obrigatória e a qualquer momento o/a senhor/a pode retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo, bastando apenas comunicar a pesquisadora.

As possibilidades de risco em função da sua participação na pesquisa são passíveis de serem controladas, podendo estar relacionadas às diferenças culturais e às questões psicológicas. No entanto, a pesquisadora adotará os procedimentos que obedecem aos Critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, buscando controlar os possíveis riscos mencionados.

Neste sentido, informo que qualquer prejuízo decorrente da pesquisa pode ser comunicado a pesquisadora e ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que é o setor responsável pelo acompanhamento das investigações realizadas pelos/as pesquisadores/as vinculados a ela. A indenização em caso de danos provocados pela participação na presente pesquisa será de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Informo abaixo os contatos para esclarecimentos de dúvida ou comunicado de qualquer natureza:

<p>Pesquisadora Responsável Anatália Daiane de Oliveira Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia (MAPSI) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) Telefone: (69) 9271-7753 E-mail: discipulaanatalia@gmail.com</p>	<p>Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Universidade Federal de Rondônia Campus José Ribeiro Filho, BR 364, Km 9,5, Bloco 2C, Sala 214, Porto Velho/RO. Horário de funcionamento: Segunda a sexta, das 08h às 12h Telefone: (69) 2181-2111 E-mail: nusau@unir.br CAAE: 30618714.3.0000.5300</p>
---	--

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento, de modo que permita sua participação nesta pesquisa.

Anatália Daiane de Oliveira

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, declaro que fui anteriormente informado/a pela pesquisadora acerca dos objetivos da pesquisa intitulada “**A escolarização das crianças do Povo Puruborá: Contribuições da escola para um povo ressurgido**” e as metodologias a serem utilizadas, concordando em participar do presente estudo. Estou ciente de que o meu nome será divulgado e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum, bastando apenas comunicar à pesquisadora. Declaro que conheço os riscos e os benefícios e que recebi uma cópia deste termo de consentimento. Autorizo a realização da pesquisa e a divulgação do meu nome e dos dados obtidos para fins acadêmicos e científicos.

Seringueiras/RO, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do/a participante

APÊNDICE C

TERMO DE ASSENTIMENTO

Meu nome é Anatália Daiane de Oliveira e venho pedir sua ajuda para fazer um trabalho da escola onde estudo, que é a Universidade Federal de Rondônia. Esse trabalho se chama pesquisa. Dei o nome de “**A escolarização das crianças do Povo Puruborá: Contribuições da escola para um povo ressurgido**” para minha pesquisa e eu quero saber como é a escola de vocês.

Você pode me ajudar me contando como é sua participação na escola, o que você gosta e o que não gosta e o que você acha que a sua escola precisa melhorar. Iremos conversar sobre isso. Se você deixar eu vou gravar essa nossa conversa para que depois eu possa ouvir e pensar sobre o que você me disse. E nossa conversa vai contribuir no trabalho que eu tenho que apresentar na minha escola.

Se você aceitar e seus pais concordarem, você pode participar dessa pesquisa. Seu nome não vai aparecer no trabalho e quando eu tiver acabado, vou voltar aqui e apresentar para vocês o que eu entendi e também trazer uma cópia para a responsável pela aldeia.

Mas você só vai participar se quiser. A nossa conversa não vai demorar e também não vou atrapalhar suas brincadeiras, nem as suas aulas. Preciso avisar que você não receberá nenhuma recompensa por me ajudar na pesquisa. Mas o trabalho que estou fazendo pode nos ajudar a conhecer melhor as necessidades das escolas indígenas.

A qualquer hora você pode desistir sem nenhum problema e não precisa participar até o final. Se você não se sentir bem em qualquer momento da nossa conversa, você pode me avisar e nós podemos mudar de assunto ou até mesmo interromper a conversa.

Anatália Daiane de Oliveira

Se você aceita participar, escreva seu nome abaixo.

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa “**A escolarização das crianças do Povo Puruborá: Contribuições da escola para um povo ressurgido**” e entendi como ela será realizada. Sei que posso desistir a qualquer momento, sem nenhum problema.

Seringueiras/RO, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do/a menor de idade

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O/a seu/sua filho/a está sendo convidado/a a participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “**A escolarização das crianças do Povo Puruborá: Contribuições da escola para um povo ressurgido**” que tem como objetivo investigar a escolarização das crianças indígenas Puruborá, buscando compreender como esta escolarização se relaciona com a revitalização da identidade do povo Puruborá.

Espero que esta pesquisa contribua com a produção de conhecimentos acerca da escolarização dos povos indígenas fornecendo elementos importantes para atender suas reivindicações. Após a conclusão da pesquisa serão realizadas reuniões com você, com a cacique do povo Puruborá, com os/as professores/as envolvidos/as com a escolarização das crianças indígenas e com os familiares moradores no município para apresentar os resultados e fornecer uma cópia do texto produzido para a responsável pela aldeia.

A participação do/a seu/sua filho/a será feita da seguinte forma: ele/a será observado em sala de aula e em outros espaços da escola e também será convidado/a a participar de entrevistas coletivas gravadas em áudio, e, caso ele/a se sinta confortável, participará de entrevistas individuais, também gravadas em áudio. As informações coletadas neste estudo serão sigilosas e utilizadas apenas para fins acadêmicos e científicos e, portanto, o nome de filho/a não será divulgado. Após a conclusão da pesquisa as gravações serão destruídas.

O/a senhor/a e o/a seu/sua filho/a não terão gastos e não receberão nenhum pagamento pela participação dele/a, que não é obrigatória e a qualquer momento o/a senhor/a pode retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo, bastando apenas comunicar a pesquisadora.

As possibilidades de risco em função da participação do seu/sua filho/a na pesquisa são mínimas e passíveis de serem controladas, podendo estar relacionadas às diferenças culturais e às questões psicológicas. No entanto, a pesquisadora adotará os procedimentos que obedecem aos Critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, buscando controlar os possíveis riscos mencionados.

Neste sentido, informo que qualquer prejuízo decorrente da pesquisa pode ser comunicado a pesquisadora e ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que é o setor responsável pelo acompanhamento das investigações realizadas pelos/as pesquisadores/as vinculados a ela. A indenização em caso de danos provocados pela participação na presente pesquisa será de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Informo abaixo os contatos para esclarecimentos de dúvida ou comunicado de qualquer natureza:

<p>Pesquisadora Responsável Anatália Daiane de Oliveira Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia – MAPSI da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR Telefone: (69) 9271-7753 E-mail: discipulaanatalia@gmail.com</p>	<p>Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Universidade Federal de Rondônia Campus José Ribeiro Filho, BR 364, Km 9,5, Bloco 2C, Sala 214, Porto Velho/RO. Horário de funcionamento: Segunda a sexta, das 08h às 12h Telefone: (69) 2181-2111 E-mail: nusau@unir.br CAAE: 30618714.3.0000.5300</p>
---	--

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento, de modo que permita a participação do seu/sua filho/a nesta pesquisa.

Anatália Daiane de Oliveira

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, declaro que fui anteriormente informado/a pela pesquisadora acerca dos objetivos da pesquisa intitulada “**A escolarização das crianças do Povo Puruborá: Contribuições da escola para um povo ressurgido**” e as metodologias a serem utilizadas, concordando com a participação do meu/minha filho/filha no presente estudo. Estou ciente de que o nome dele/a será preservado, seus dados serão mantidos em caráter confidencial e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum, bastando apenas comunicar à pesquisadora. Declaro que conheço os riscos e os benefícios e que recebi uma cópia deste termo de consentimento. Autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos para fins acadêmicos e científicos, de acordo com os princípios éticos.

Seringueiras/RO, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do/a representante legal

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS ESTUDANTES

1. Conte para mim o que você sabe sobre a história de sua escola.
2. Você acha importante ter uma escola para atender as crianças aqui onde você mora?
3. Você já estudou em outra escola? E como era essa escola?
4. Conte para mim o que gosta e o que não gosta na escola em que você estuda hoje.
5. Você tem alguma dificuldade em relação à escola? Se sim, conte para mim um pouco sobre sua dificuldade.
6. Das coisas que você aprende na escola, quais as que você acha mais importantes?

APÊNDICE F

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA E OS PROFESSORES

1. Conte-me o que você sabe sobre a **conquista** e implementação da Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Ywará Puruborá?
2. As lideranças do grupo participam de alguma forma do dia a dia da escola? Como?
3. E os familiares das crianças participam? Como?
4. A cultura indígena é incluída no trabalho escolar? De que forma?
5. Você acha importante que as crianças tenham acesso à cultura indígena na escola? E à cultura não-indígena? Por quê?
6. Como se dá a relação entre a escola e a Secretaria de Educação? Há alguma dificuldade nesse processo?
7. Você enfrenta alguma dificuldade no trabalho com os estudantes e as estudantes? Quais?
8. Se sim, o que você faz para diminuir e/ou sanar essa dificuldade?
9. Há algum aspecto do trabalho escolar que precisa ser modificado em sua opinião? Qual?
10. Como é definido o currículo da escola (conteúdo a ser trabalhado)?
11. Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola? Como?

APÊNDICE G

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM A CACIQUE DO GRUPO, AS EX-ALUNAS E AS MÃES DAS ESTUDANTES

1. Conte-me como se deu a **conquista** e a **implementação** da Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Ywará Puruborá.
 2. Como você vê as condições de funcionamento da escola atualmente?
 3. Há algum aspecto do trabalho escolar que precisa melhorar em sua opinião? Qual?
 4. Se sim, o que você acha que pode ser feito para conseguir melhorar esse aspecto?
- Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola? Como?

APÊNDICE H

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O CHEFE DE NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

1. Conte-me o que você sabe sobre a conquista e implementação da Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Ywará Puruborá?
2. Como você vê as condições de funcionamento da escola atualmente?
3. Há algum aspecto do trabalho escolar que precisa melhorar em sua opinião? Qual?
4. Se sim, o que você acha que pode ser feito para conseguir melhorar esse aspecto?
5. As lideranças do grupo participam de alguma forma do dia a dia da escola? Como?
6. E os familiares das crianças participam? Como?
7. A cultura indígena é incluída no trabalho escolar? De que forma?
8. Você acha importante que as crianças tenham acesso à cultura indígena na escola? E à cultura não-indígena? Por quê?
9. Como se dá a relação entre a escola e a Secretaria de Educação? Há alguma dificuldade nesse processo?
10. Se sim, o que você faz para diminuir e/ou sanar essa dificuldade?
11. Como é definido o currículo da escola (conteúdo a ser trabalhado)?
12. As lideranças indígenas e os familiares das crianças participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola? Como?
13. E você participou? Como?